



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto  
Instituto Politécnico da Guarda

## Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do  
Ensino Básico

*«Competências básicas para a aprendizagem da leitura nos cinco anos»*

Hélder Jorge Loureiro Saraiva

Guarda, maio de 2013



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto  
Instituto Politécnico da Guarda

## Relatório de Estágio da Prática Supervisionada

*«Competências básicas para a aprendizagem da leitura nos cinco anos»*

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Hélder Jorge Loureiro Saraiva

Orientador: Professor Doutor Mário Meleiro

Guarda, maio de 2013

## **AGRADECIMENTOS**

Chegado ao final desta caminhada, que foi muito importante para mim, tanto a nível pessoal como profissional, gostaria de agradecer a todas as pessoas que me ajudaram, de forma direta e indireta, a tornar este trabalho uma realidade.

- O meu primeiro agradecimento é dirigido ao Professor Doutor Mário Meleiro, que desde o primeiro momento se mostrou disponível para me ajudar e orientar nesta investigação.

- Agradeço, igualmente, a todos os docentes, Encarregados de Educação e alunos que aceitaram colaborar comigo neste estudo.

- À Educadora Teresa pela disponibilidade e ajuda que sempre demonstrou.

- Ao conselho de Administração da Fundação Augusto Gil e em especial à Dr.<sup>a</sup> Marília Raimundo pela oportunidade que me deu em realizar este estudo nas suas instalações.

- Aos meus familiares, em especial pais e irmã, pelo carinho, força e apoio que me deram ao longo destes meses e que de algum modo tornaram esta tese mais bonita.

- Quero agradecer profundamente à minha esposa Rita por toda a sua dedicação, carinho e apoio incondicional. Foi a sua energia, o seu sorriso e força interior que me deu a força para ultrapassar os momentos de maior fragilidade. Sem a sua ajuda e companheirismo não teria sido possível, e é por isso que este trabalho também é seu.

- Agradeço de igual modo aos meus amigos, colegas de trabalho e de mestrado que me incentivaram sempre, nos momentos de maior ansiedade, a não desistir desta investigação.

A todos vós expresso a minha gratidão.

## **RESUMO**

Este estudo, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB), do Instituto Politécnico da Guarda – Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, apresenta o nosso trabalho desenvolvido ao longo da Prática do Ensino Supervisionada (PES), assim como as reflexões sobre as atividades promovidas relativas à iniciação da leitura no pré-escolar. Estas atividades foram desenvolvidas por um grupo de crianças do pré-escolar da Fundação Augusto Gil. Este grupo era constituído por dezanove crianças com idade de cinco anos.

O objetivo deste trabalho é propor uma reflexão sobre a maneira como abordar a iniciação à leitura no pré-escolar, em contexto de prática de ensino supervisionada.

Dividido em três capítulos, caracterizaremos, no primeiro, o contexto, o enquadramento institucional, apresentando as principais características do meio envolvente onde a Fundação Augusto Gil está inserida.

No segundo capítulo, descreveremos a prática que efetuámos ao longo das trinta e cinco regências e apresentamos uma reflexão final do que foi e representou para nós esta experiência de Prática de Ensino Supervisionada.

No terceiro capítulo, analisaremos a Infância de uma forma geral, referindo as características do seu desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional, assim como a importância da Leitura e de que modo ela pode influenciar e ser adquirida aos cinco anos de idade. De que forma a aquisição da leitura aos cinco anos influencia o percurso escolar da criança? Que influência desempenha na aquisição da leitura o contexto social e económico em que a criança está inserida? Interrogações estas que serviram de base para o tema escolhido: «Competências básicas para a aprendizagem da leitura nos cinco anos».

Por fim, analisaremos o resultado do inquérito feito aos pais e das fichas de trabalho que fomos dando ao longo da nossa prática e cujos resultados foram determinantes para a resposta às perguntas em cima mencionadas e que serviram de base aos resultados que apresentamos na conclusão desse capítulo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Pré-Escolar, Prática de Ensino Supervisionada, Aprendizagem, Iniciação à Leitura.

## **ABSTRACT**

*This project, carried out in the scope of the Master's Degree in Preschool Education and Primary Education (PE) at Instituto Politécnico da Guarda – Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, presents the work developed during the Supervised Teaching Practice (STP), as well as reflections about the activities that were developed related to the beginning of the reading process in Preschool. These activities were developed by a group of preschool children of Fundação Augusto Gil. This group was formed by nineteen five-year-old children.*

*This project aimed to provide a reflection on the way to address the beginning of the reading process in Preschool, in a context of supervised teaching practice.*

*Divided into three chapters, the first one focuses on the context, the institutional framework, presenting the main characteristics of the environment in which Fundação Augusto Gil is inserted.*

*The second chapter describes the practice carried out during thirty-five regencies and presents a final reflection about this experience of Education Supervised Practice.*

*The third chapter analyses childhood in general terms, referring the characteristics of its physical, cognitive and socio-emotional development, as well as the importance of reading and the way it can influence and be acquired at five years old. In what ways does the acquisition of reading influence the education of a child? How far does the social and economic context in which the child is inserted influence the starting of the reading process? These questions arouse the chosen theme: “Basic competences for learning to read at five years old”.*

*Finally, we analyse the results of the questionnaire done to the parents and of the worksheets that were given throughout this practice and whose results were essential to answer to the questions above mentioned and that were a basis for the results that are presented in the conclusion of that chapter.*

**KEYWORDS:** *Preschool Education, Supervised Teaching Practice, Learning, Starting of the Reading Process.*

## GLOSSÁRIO

**A25** – Autoestrada 25

**A 23** – Autoestrada 23

**IP 2** – Itinerário Principal 2

**IPG** – Instituto Politécnico da Guarda

**ESTG** – Escola Superior de Tecnologia e Gestão

**IPG** – Instituto Português da Juventude

**HSM** – Hospital Sousa Martins

**CERCIG** – Cooperativa de Educação e Reabilitação da Guarda

**DREC** – Direção Regional de Educação do Centro

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**CRSS** – Centro Regional da Segurança Social da Guarda

**CAO** – Centro de Atividades Ocupacionais

**FAG** – Fundação Augusto Gil

**ATL** – Atividades de Ocupação de Tempos Livres

**CEI** – Centro de Estudos Integrados

**CFG** – Clínica Fisiatra da Guarda

**ENSIGUARDA**- Escola Profissional da Guarda

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**ESECD**- Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

**OCEPE**- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**INE** – Instituto Nacional de Estatística

**ECERS** - *Early Childhood Environment Rating Scale*

## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	1
Resumo .....	2
Abstract .....	3
Glossário .....	4
Índice Geral .....	5
Índice de Figuras .....	7
Índice de Mapas.....	7
Índice de Gráficos.....	7
Índice de Tabelas .....	8
Índice de Quadros .....	8
Introdução .....	11

### Capítulo I

1. Enquadramento Institucional .....	14
1.1. A cidade da Guarda .....	14
1.2. A Instituição – Fundação Augusto César Ferreira Gil .....	21
1.3. A Sala de Atividades .....	29
1.4. A Rotina .....	34
2. Caracterização Socioeconómica e Psicopedagógica da Turma .....	37

### Capítulo II

1. Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada .....	45
--	----

### Capítulo III

1. Infância .....	56
1.1. Caracterização Geral .....	56
1.2. Desenvolvimento Físico .....	58
1.3. Desenvolvimento Cognitivo .....	59
1.4. Desenvolvimento Psicossocial .....	63
2. Leitura: Uma Competência Fundamental .....	66
2.1. Leitura: Prazer Pessoal e Motivação .....	67
2.2. O que é a leitura? .....	68
2.3. A leitura no pré-escolar .....	70

3. Problemática .....	73
3.1. Objeto .....	74
3.2. Metodologia .....	75
3.3. Análise às fichas de avaliação .....	76
3.4. Apresentação e discussão dos resultados .....	77
3.5. Análise aos questionários .....	82
3.6. Considerações Finais .....	84
Conclusão .....	86
Bibliografia .....	88
Webgrafia .....	91
Legislação .....	91
Anexos .....	92



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1: Brasão da Cidade da Guarda .....	17
Figura nº 2: Sé Catedral .....	18
Figura nº 3: Torre de Menagem .....	18
Figura nº 4: Convento de S. Francisco .....	18
Figura nº 5: Igreja barroca da Misericórdia .....	19
Figura nº 6: Igreja barroca de S. Vicente .....	19
Figura nº 7: Planta da Sala de Aula .....	29
Figura nº 8: Casinha das Bonecas .....	30
Figura nº 9: Cantinho da Leitura .....	30
Figura nº 10: Cantinho da Leitura .....	30
Figura nº 11: Cantinho da Pista dos Carros .....	31
Figura nº 12: Cantinho dos Jogos .....	31
Figura nº 13: Quadro de Parede .....	31
Figura nº 14: Televisão .....	32
Figura nº 15: Quadro de Presenças .....	32
Figura nº 16: Proporções do Corpo Humano durante o Crescimento .....	58

## ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1: Portugal .....	14
Mapa 2: Distrito da Guarda .....	15

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Género .....	37
Gráfico 2: Agregado familiar .....	38
Gráfico 3: Número de irmãos .....	38
Gráfico 4: Habilitações Literárias dos Pais .....	39
Gráfico 5: Completar imagens .....	78
Gráfico 6: Ligação de dissílabos com imagem à palavra .....	78
Gráfico 7: Ligação de dissílabos sem imagem à palavra .....	79
Gráfico 8: Ligação da imagem à palavra .....	80
Gráfico 9: Avaliação da evolução das respostas .....	81

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1: Horário de atividades de enriquecimento da sala dos 5 anos .....	35
Tabela 2: Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância .....	42
Tabela 3: Resultados do Inquérito .....	83

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1: Organograma da Fundação Augusto Gil .....	28
Quadro 2: Marcos da linguagem do Nascimento até aos 3 anos .....	61

“Ele mora comigo na minha casa a meio do outeiro.  
Ele é a Eterna Criança, o deus que faltava.  
Ele é o humano que é natural,  
Ele é o divino que sorri e que brinca [...]

E a criança tão humana que é divina  
É esta minha quotidiana vida de poeta,  
E é porque ele anda sempre comigo que eu sou poeta sempre.  
E que o meu mínimo olhar  
Me enche de sensação,  
E o mais pequeno som, seja do que for,  
Parece falar comigo.

A Criança Nova que habita onde vivo  
Dá-me uma mão a mim  
E a outra a tudo o que existe  
E assim vamos os três pelo caminho que houver,  
Saltando e cantando e rindo  
E gozando o nosso segredo comum  
Que é o de saber por toda a parte  
Que não há mistério no mundo  
E que tudo vale a pena.

A Criança Eterna acompanha-me sempre.  
A direção do meu olhar é o seu dedo apontando.  
O meu ouvido atento alegremente a todos os sons  
São as cócegas que ele me faz, brincando, nas orelhas.

Damo-nos tão bem um com o outro  
Na companhia de tudo  
Que nunca pensamos um no outro,  
Mas vivemos juntos os dois  
Com um acordo íntimo  
Como a mão direita e a esquerda.

Ao anoitecer brincamos às cinco pedrinhas  
No degrau da porta de casa,  
Graves como convém a um deus e a um poeta,  
E como se cada pedra  
Fosse todo um universo [...]

Depois eu conto-lhe histórias das coisas só dos homens  
E ele sorri, porque tudo é incrível [...]

Ele dorme dentro da minha alma  
E às vezes acorda de noite  
E brinca com os meus sonhos.  
Vira uns de pernas para o ar,  
Põe uns em cima dos outros  
E bate as palmas sozinho  
Sorrindo para o meu sono.” (Caeiro, 1979: 34-36)

## INTRODUÇÃO

*“... as crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autónomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas “soluções originais para os problemas.”*

(Calvert, cit. in Sarmento e Pinto, 1997: 13)

Este relatório foi elaborado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada - Estágio e Relatório I, pertencente ao Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico, do Instituto Politécnico da Guarda – Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto. Nele apresentamos a informação que considerámos importante sobre o estágio por nós realizado, na sala do pré-escolar (cinco anos) da Fundação Augusto Gil, localizada na cidade da Guarda, entre 8 de outubro e 23 de janeiro de 2013.

Tendo como tema de reflexão «Competências básicas para a aprendizagem da leitura nos cinco anos», este relatório está dividido em três capítulos.

No primeiro, fazemos referência ao enquadramento institucional, a organização e administração escolar, apresentando as principais características do meio envolvente na qual a Fundação Augusto César Ferreira Gil se insere.

No segundo capítulo, descrevemos o processo e a prática de ensino supervisionada desenvolvidos ao longo das 35 regências. De uma maneira geral, referimos o processo de prática de ensino enquanto educadores estagiários, mencionando alguns métodos e estratégias, bem como acontecimentos e pormenores ao longo do nosso estágio com a respetiva reflexão final, do que representou para nós a PES.

No terceiro e último capítulo, para além de analisarmos a prática e metodologias desenvolvidas através de fichas de trabalho dadas às crianças e inquéritos aos pais, iremos também caracterizar a infância de uma maneira geral. Referiremos os seus aspetos em termos de desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional, bem como aprofundaremos a problemática da leitura nos cinco anos de idade. No fundo, será a perceção vista pelos olhos das crianças e que tipo de condições sociais, familiares e económicas estão na origem da sua aquisição. Sendo o processo de aquisição da leitura fundamental para o desenvolvimento do ser humano, de que

forma ele pode ser adquirido logo aos cinco anos de idade? E que conhecimentos e percepção tem uma criança de cinco anos do ato de ler?

Torna-se fundamental na sociedade atual que desde cedo a criança tenha contato com os livros e se inquirir da importância que representa saber ler. Ao longo da nossa prática, constatamos que as crianças com quem trabalhamos demonstraram sempre muita vontade de adquirir os processos de leitura, revelando procedimentos muito rápidos de apreensão na hora de ler palavras, em grande parte devido ao seu contato permanente com livros, tanto na escola como em casa, bem como a um constante desenvolvimento da comunicação oral e escrita.

## **CAPÍTULO I**

---

## 1. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

### 1.1 - A Cidade da Guarda

A cidade portuguesa mais alta é a **Guarda**, com 1056 metros de altitude. Com 712,11 km<sup>2</sup> de área, a cidade da Guarda, pertencente à sub-região estatística da Beira Interior Norte, é capital de distrito e sede de concelho, repartindo-se por três freguesias urbanas, Sé, S. Vicente e S. Miguel, e por cinquenta e duas freguesias rurais. Devido à sua altitude, a Guarda é uma cidade estância senatorial afamada com os seus vales do Mondego e do Zêzere.

Fundada em 27 de novembro de 1199, através da carta foral de D. Sancho I, com o intuito de defender a fronteira da Beira, dos Reinos de Leão e Castela, e de servir de centro administrativo e de comércio, a cidade da **Guarda** foi palco de importantes acontecimentos militares da História de Portugal, designadamente nos momentos mais conturbados da luta pela independência (Coelho & Marujão, 1999).

A Guarda frui de uma localização geoestratégica privilegiada. No que se refere a acessos rodoviários, liga-se a Aveiro, ao Porto e à fronteira pela A25, ao Sul de Portugal pela A23 e a Trás os Montes e Alto Douro pelo IP2. Igualmente a nível ferroviário, possui a Linha da Beira Baixa, infelizmente desativada entre Guarda e Covilhã, e a Linha da Beira Alta, sendo o principal eixo para o transporte de passageiros e mercadorias para o centro Europeu, como se pode verificar através do mapa 1 e 2.

Localização no País:



Mapa 1: Portugal

Fonte: <http://quintadeperomartins.blogspot.pt/2010/04/o-distrito-da-guarda.html>, consultado em 8 de fevereiro de 2013.



Localização no Distrito:



Mapa 2: Distrito da Guarda

Fonte: <http://viajar.clix.pt/mapas.php?d=8&lg=pt&w=guarda>, consultado em 8 de fevereiro de 2013.

A cidade da Guarda é conhecida como a cidade dos 5efes: Forte (pela sua posição geográfica), Farta (pela riqueza do vale do Mondego), Fria (pela proximidade à Serra da Estrela), Fiel (pela coragem de Álvares Gil Cabral em recusar entregar a cidade ao rei de Castela durante a batalha de 1383-1385) e Formosa (pela beleza natural).

Tomás de Ribeiro escreveu o patriótico poema lírico-narrativo D. Jaime em 1862. Exalta o amor pátrio e a oposição a um governo estrangeiro. A Guarda reveste, neste poema, como cidade de fronteira, um papel central, caracterizando e referindo a importância da cidade da Guarda.

#### *D. Jaime*

No cimo de monte inóspito  
junto da nevada *Estrela*,  
se ergue uma cidade. É nela  
que vamos, leitor, entrar.

É *fria*, ventosa e húmida,  
feia, denegrido e forte,  
que o reino, contra a má sorte,  
era obrigada a guardar.

Por isso é Guarda o seu nome;  
pois sempre voltada à Espanha,  
de pé, na sua montanha,  
a espia no seu lidar.  
é hoje, rotos os muros,  
veterano sem guarita,  
já sem farda e sem marmita,  
mas firme sempre a *guardar!*

Nos anos da nossa história,  
era mais triste e mais pobre;  
mas sempre leal e nobre,  
não quis a face voltar.  
O mais valente guerreiro  
pode morrer na peleja;  
mas veja a morte ou não veja,  
há-de seu posto guardar.

Durante a quadra invernosa,  
gelos dos tectos pendentes,  
semelham lustres luzentes,  
que o sol desfaz a brincar;  
tal se vê cristalizado  
crespo bigode guerreiro,  
após noite de Janeiro,  
toda velada a guardar,

Leitor: eu entro sozinho;  
serve-me aqui de atalaia;  
espera-me à *Cruz Faia*,

que tudo hei-de contar.  
Eu, que não temos as cuchilas  
dos *chicos* de Andaluzia,  
sou contigo em vindo o dia,  
e a *Guarda* me há-de *guardar*.

Toda a Espanha em romaria  
visitava Portugal.  
Nessa noite, a Andaluzia,  
Na Guarda fez arraial; (...)

(...) Junto ao velho pelourinho,  
cruzavam-se os embuçados,  
atentos, preocupados...  
e eu, seguia o meu caminho (...)



Fig.1 - Brasão da Cidade da Guarda

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Guarda>, consultado em 8 de fevereiro de 2013.

«Um escudo coroadado e nele uma fortaleza com três torres em campo azul, tendo na torre do meio o escudo das quinas».

Na cidade da **Guarda**, com as tradições militar e religiosa, foram deixadas numerosas marcas no património edificado: a Sé Catedral (Fig.2), construída entre os séculos XIV e XVI em substituição da anterior; a Torre de Menagem (Fig.3), do século XII; vestígios das antigas muralhas; o Convento de S. Francisco (Fig.4), do século XIII; as Igrejas barrocas da Misericórdia (Fig.5) e de S. Vicente (Fig.6) e o antigo Paço Episcopal (Rodrigues: 1997).



Fig.2

Fonte: <http://correiodaguarda.blogs.sapo.pt/tag/s%C3%A9+catedral>, consultado em 12 de fevereiro de 2013.



Fig.3

Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Castelo\\_da\\_Guarda](http://pt.wikipedia.org/wiki/Castelo_da_Guarda), consultado em 12 de fevereiro de 2013.



Fig.4

Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Antigo\\_Convento\\_de\\_S.\\_Francisco,\\_Guarda.jpg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Antigo_Convento_de_S._Francisco,_Guarda.jpg), consultado em 12 de fevereiro de 2013.





Fig.5

Fonte: <http://www.mun-guarda.pt/index.asp?idEdicao=51&idSeccao=886&id=2051&action=noticia>, consultado em 12 de fevereiro de 2013.



Fig.6

Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=908762&page=5>, consultado em 12 de fevereiro de 2013.

No que diz respeito à educação, atualmente, a **Guarda** possui um total de 21 escolas de vários níveis de ensino. De ensino superior, tem uma instituição, o Instituto Politécnico da Guarda (IPG) – instituição pública. Sobre esta última instituição, é de salientar que o projeto de implementar o ensino superior na Guarda, remonta à década de 70. Contudo, foi necessário esperar até 1979 para que fosse criada a Escola Superior de Educação, posteriormente integrada no IPG. Criado pelo Decreto-Lei 303/80, de 17 de agosto, o IPG, só em finais do 1985 vê traçadas as bases da sua implantação definitiva. A dinâmica do processo desenvolvido a partir de então vai permitir, em 1987, criar a Escola Superior de Tecnologia e Gestão ([http://twintwo.ipg.pt/webapps/portal/frameset.jsp?tab\\_group\\_id=151](http://twintwo.ipg.pt/webapps/portal/frameset.jsp?tab_group_id=151)).

Cidade tradicionalmente isolada na sua interioridade, simples “porta da Europa”, a **Guarda** e o contexto regional e internacional em que se insere passam atualmente por uma fase de profundas transformações, passíveis de anularem com pleno êxito a debilidade do sistema económico e o envelhecimento da população, condicionando assim o seu desenvolvimento.

Atualmente, o distrito da Guarda continua a ser dos mais pobres do País e a tendência para o empobrecimento relativo manifesta, infelizmente, propensão para se agravar.

As várias insolvências e falências no tecido empresarial que ocorreram durante estes últimos anos foram fustigantes para a economia local, aprofundando as diferenças entre as várias regiões do país.

Neste momento, ainda não se vislumbra uma estratégia ou programa concreto que – quer a nível da administração local, quer a nível da administração central – vise, no curto ou médio prazo, a inversão rápida das tendências mais negativas.

O preocupante envelhecimento da população da região da Guarda, em que os jovens perdem terreno no quadro da população ativa e as oportunidades de uma vida melhor se vão esfumando, acredita-se na implementação de medidas que, passando sempre pelo aprofundamento da qualidade, deem resposta às necessidades reais. Promover o desenvolvimento desta cidade é, também, dar uma pequena ajuda no progresso do País.

A freguesia da Sé é a mais antiga das que compõem a cidade da Guarda, tendo acompanhado a evolução da cidade desde a sua origem até hoje.

Esta freguesia surge com um pequeno núcleo urbano, onde se ergue a Sé Catedral (templo gótico), considerado ainda hoje o núcleo histórico, e o qual lhe dá o nome.

Com uma densidade de 420 hab/km<sup>2</sup>, 17,12 km<sup>2</sup> de área e com um total de 6.958 habitantes, nesta freguesia, a agricultura e a pecuária desde sempre, foram um poderoso meio económico. Nos últimos anos tem-se verificado um decréscimo, a nível da agricultura e da pecuária e um aumento dos serviços públicos. A indústria também teve um importante papel no desenvolvimento da freguesia e consequente abandono do trabalho agrícola ([www.mun-guarda.pt](http://www.mun-guarda.pt)).

No que diz respeito ao património, esta freguesia é rica em monumentos arquitetónicos, tais como: Torre dos Ferreiros, Murallas, Torre de Menagem, Sé Catedral, Edifício Paços do Concelho, Antigo Paço Episcopal, Solar Teles de Vasconcelos, Solar dos Alarcão e a Igreja da Misericórdia (Estilo Barroco).

A pobreza e a exclusão social são dois graves problemas que muitas vezes surgem interligados. No entanto, a freguesia da Sé apresenta alguns recursos que apoiam a terceira idade como o Lar da Terceira Idade da Santa Casa da Misericórdia e o Centro de dia da Misericórdia. O centro de Formação, Assistência e Desenvolvimento presta também assistência domiciliária. Outro apoio é a Loja Social da Fundação Augusto César Ferreira Gil que visa colmatar algumas carências, apoiando famílias em situações economicamente desfavoráveis, através da recolha de bens materiais, que são distribuídos gratuitamente consoante as necessidades verificadas.

Ainda nesta freguesia, encontramos o Hospital de Sousa Martins, o Parque Municipal, o Parque de Campismo, o Instituto Português da Juventude (IPJ), a Alameda, onde se encontra o

Chafariz da família Refoios Saraiva, a CERCIG (Cooperativa de Educação e Reabilitação da Guarda) e as Residências de Estudantes da DREC e o IPG.

## 1.2 - A Instituição – Fundação Augusto César Ferreira Gil

*“(…) cada criança tem uma família, pais ou seus substitutos – que é diferente - composição, características socioeconómicas e culturais; frequenta um determinado estabelecimento de educação pré-escolar que tem também a sua especificidade – edifício, dimensão, equipamentos – e corresponde a uma determinada modalidade de educação pré-escolar.*

*Na instituição, a criança está habitualmente inserida num grupo que tem características próprias, partilhando um espaço e um tempo comum (...)*

*Estas crianças também se relacionam e interagem diretamente com outras famílias e com outros serviços e instituições da comunidade - serviços sociais, de saúde, etc.*

*Tanto estes contextos de vida das crianças como as relações que estabelecem entre eles têm uma influência na educação da criança, nomeadamente as relações entre a família e o estabelecimento de educação pré-escolar”*  
(M.E.,1997:32-33).

No que se refere à instituição onde realizámos o nosso estágio, que se encontra igualmente na freguesia da Sé, a *Fundação Augusto César Ferreira Gil* é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos, cuja constituição foi publicada em Diário da República, II Série nº228 de 24 de novembro de 2008 (Regulamento Interno da Fundação Augusto Gil).

Criada como Associação – Associação de Beneficência Augusto Gil- em fevereiro de 1986 e agora como Fundação, consagra, nos seus estatutos, como objetivo, a promoção da população do distrito no campo de ação social, cultural, assistência médica e recreativo,

propondo-se para a sua realização, criar instituições de proteção à infância, juventude, família, idosos, deficientes, população ativa e comunidade em geral.

Como Associação, a sua atividade iniciou-se em janeiro de 1987, em instalações provisórias, na Rua Mestre de Avis com a Consulta de Desenvolvimento, em colaboração com o serviço de Pediatria do Hospital Distrital da Guarda e da Equipa de Ensino Especial Integrado. Esta cooperação servia de apoio psicológico, médico e social às crianças do distrito, com problemas de deficiência e insucesso escolar e posterior encaminhamento para outras instituições de apoio.

Através da celebração de um protocolo de Cooperação com o Centro Distrital e Solidariedade da Segurança Social da Guarda, em outubro de 1987, a Fundação, passou a integrar a valência da **Creche Familiar**, tendo sido a primeira instituição a enquadrar amas legalizadas. Com esta resposta social, a Fundação Augusto César Ferreira Gil cumpre o seu objeto social, nomeadamente através do apoio à infância, com oito amas que proporciona a trinta e duas crianças um correto acompanhamento (Regulamento Interno da Fundação Augusto Gil).

Assim, a Instituição colabora com as famílias no acolhimento das crianças num ambiente familiar, na procura incessante da qualidade dos serviços prestados. A Fundação, através da sua equipa técnica, proporciona um acompanhamento às crianças com cuidados de tipo maternal e satisfação das necessidades físicas, sociais e emocionais.

No seguimento desta valência, sentiu-se a necessidade de criar, posteriormente, as valências da **Creche**, criada em outubro de 1989 e **Pré-Escolar**, criada já em agosto de 1991, ambas em Acordo de Cooperação com o Centro Regional de Segurança Social (C.R.S.S.) (Regulamento Interno da Fundação Augusto Gil).

A creche é muito mais que a prestação de cuidados. Por isso mesmo a Fundação oferece à criança um ambiente de qualidade adequado ao seu desenvolvimento, não só proporcionando atividades/estratégias que possibilitem a exploração dos seus sentidos e estimulem a sua curiosidade, como também promovendo o desenvolvimento das suas aprendizagens.

O ingresso de uma criança na creche representa o primeiro contacto com o meio escolar, o que implica um processo de integração e socialização. Este só é possível porque esta instituição estabelece uma relação de carinho, compreensão e confiança em cada criança, ajudando-a a adquirir uma autonomia progressiva nas atividades habituais e de rotina.

A educação pré-escolar é o ponto de partida para o sucesso em educação. A sua frequência tem reflexos positivos na vida futura do cidadão. Assim, a Fundação proporciona às crianças o direito a uma aprendizagem através de experiências que estimulam o seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo. A criança cria, uma disposição e um



gosto pela aprendizagem de competências e saberes necessários ao seu progresso pessoal, social e académico.

A criação destes serviços só foram possíveis porque, a partir de outubro de 1990, a instituição passou para as novas e atuais instalações no centro da cidade, situadas na Avenida Alexandre Herculano.

Em 1987 e 1988, a Associação Augusto Gil, em colaboração com o C.R.S.S., fez um levantamento sobre a necessidade de criação de uma valência de apoio a deficientes profundos. É na sequência deste estudo que em 1993 é proposto ao C.R.S.S. um acordo para a abertura de duas valências para o apoio a deficientes, o **Lar Residencial** e o **Centro de Apoio Socioeducativo**, que entraram em funcionamento em outubro desse mesmo ano. Sobre esta última valência, destinada a crianças dos cinco aos dezasseis anos, no regime de semi-internato, é de salientar que em setembro de 2001, por imperativo legal, cessa oficialmente esta atividade, dando lugar a um **Centro de Atividades Ocupacionais (C.A.O.)**. A deficiência é, como todos sabemos, algo que, afetando profundamente o homem na sua dimensão individual e social, não reduz a sua dimensão humana e, por isso, há que reclamar em nome dos direitos do homem, o direito à diferença (Regulamento Interno da Fundação Augusto Gil).

Acolher crianças física e mentalmente desfavorecidas é fácil. O que não é fácil é a sua integração social e a sua reabilitação destinando-se esta última a recuperar ao máximo as faculdades mentais ou físicas, bem como o desenvolvimento das suas capacidades remanescentes.

O processo de reabilitação tem como objetivo “habilitar” a aprender, a trabalhar e a viver feliz. Neste sentido, a Fundação, através da prática educativa, desenvolve um ambiente rico em estímulos com a função de promover a dignidade e a riqueza do diferente, e ainda através destas estratégias planificadas cria um ambiente de aceitação mútua, um processo de inovação em caminho da descoberta do outro e do enriquecimento mútuo.

Com acordo de cooperação para vinte utentes, com efeitos desde setembro de 2010, a Fundação faculta aos utentes uma melhoria na sua reabilitação e um apoio mais individualizado, nomeadamente ao nível da terapia da fala e da educação.

A valência do Lar Residencial, destinada a dependentes profundos, funciona em períodos de internamento de quatro semanas, decorrendo neste período um fim de semana com a família. Na procura constante de uma colaboração ativa entre a família e a instituição, a Fundação, para além do acolhimento, tenta melhorar a prestação de cuidados de higiene, de saúde, de alimentação, de hidratação, bem como a deteção das necessidades e capacidades específicas de cada utente, de forma a rentabilizar ao máximo as potencialidades que possuem.

A criação da valência - **Atividades de Ocupação de Tempos Livres (A.T.L.)**, em 1997 através de acordo com o C.R.S.S., veio possibilitar o apoio extracurricular das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta valência foi substituída em 2009 pelo **Centro de Estudos Integrados** que constitui uma resposta socioeducativa, que visa proporcionar o bem-estar e desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, através de serviços que vão desde as aulas de informática, português, inglês e matemática, até às aulas de educação física, expressão dramática e natação (Regulamento Interno da Fundação Augusto Gil).

É no mesmo ano de 1997 que a Associação Augusto Gil, adquiriu o **Jornal “Nova Guarda”**. A Assembleia Geral, por proposta da Direção da Associação, criou, em outubro de 1999 a sociedade por quotas “Nova Guarda – Agência de Informação, Lda.”, em que ficou detentora de 60% do capital. Infelizmente o Jornal “Nova Guarda”, encerrou a sua atividade no ano de 2011.

Em dezembro de 1999, a Fundação, com o intuito de alargar as suas atividades, criou a **Clínica Fisiatra da Guarda** – Centro de Fisioterapia e Recuperação Funcional, que se encontra em funcionamento atualmente. Com instalações próprias e equipamento moderno, a clínica assegura tratamentos de fisioterapia para os utentes da Fundação, com pessoal técnico qualificado (Regulamento Interno da Fundação Augusto Gil).

Procurando diversificar as áreas da sua atividade, a Fundação criou a **Ensiguarda** – Escola Profissional da Guarda em 2006, que conta agora com sete cursos na sua oferta formativa, e com 350 alunos ([www.ensiguarda.pt](http://www.ensiguarda.pt)).

A população jovem assume um papel muito relevante no contexto económico e social. As respostas existentes para os jovens têm de ser alvo de análise e intervenção adequada, de forma a possibilitar o seu crescimento/desenvolvimento saudável e harmonioso, criando simultaneamente meios e condições que facilitem e estimulem a sua fixação no concelho.

Assim, a Fundação, através da Ensiguarda, contribui para o aumento da qualificação e formação da população jovem e as suas estratégias direcionam-se, também, para a consolidação dos valores aliados à cidadania ativa e participativa, na medida em que, criando percursos diversos e alternativos estão também a criar-se mecanismos de incentivo à sua fixação no território concelhio.

O decréscimo populacional e o progressivo envelhecimento da população, a redução do número de famílias residentes e da sua dimensão média, a tendência para a desertificação/despovoamento são algumas das alterações que têm marcado profundamente o perfil demográfico do concelho ao longo das últimas décadas. Foi na assunção deste convencimento que a Fundação Augusto César Ferreira Gil criou a **Residência Sénior**, um espaço que revela um novo e moderno conceito de apoio à terceira idade. Sendo o

envelhecimento um processo inevitável e inerente a todos os indivíduos, importa atenuar muitos dos seus efeitos adversos, estando a Fundação a contribuir neste sentido. Assim sendo, a Fundação continua a alcançar os seus objetivos, estando cada vez mais bem preparada, no nosso ponto de vista, para enfrentar as difíceis etapas que se adivinham ([www.fagil.org](http://www.fagil.org)).

### **Órgãos Sociais**

No que diz respeito aos órgãos sociais, a Fundação é composta pelo Conselho de Administração, pelo Conselho de Curadores e pelo Conselho Fiscal.

Ao Conselho de Administração é-lhe atribuída a competência de dirigir e administrar a Fundação. O Conselho de Curadores tem a função de definir as linhas fundamentais de atuação da Fundação. Já ao Conselho Fiscal é-lhe atribuída a função de inspecionar e verificar todos os atos de Administração da Fundação (Regulamento Interno da Fundação Augusto Gil).

### **Horário de funcionamento da instituição**

**Abertura:** 7h:45min

**Encerramento:** 19h:30min

### **Recursos Físicos**

Respeitante aos recursos físicos, a Fundação é uma instituição com uma arquitetura moderna, sendo dotada de ótimas condições físicas.

### **Espaço Interior**

- **Hall de entrada** – A Fundação é composta por um *Hall* de entrada principal e outro secundário.
- **Receção** – É um gabinete de atendimento/receção que fica na zona central da instituição.
- **Gabinete de direção** – São dois os gabinetes de direção com ótimas áreas e condições.
- **Gabinetes** – Existem vários gabinetes para diversas atividades entre as quais de contabilidade, assessoria de direção, educação, psicologia e fisioterapia.

- **Sala de espera** – É a sala que serve de apoio à receção e ao gabinete de direcção.
- **Refeitório** – Local amplo onde a vasta equipa e utentes da instituição fazem as suas refeições.
- **Salas de atividades letivas** – É nestas salas que decorrem as atividades das várias valências, creche, pré-escolar e centro de estudos integrados.
- **Lar Residencial** – O lar residencial para deficientes internos é um espaço amplo e bastante iluminado onde os utentes desenvolvem as suas atividades diárias e onde têm o seu dormitório.
- **Centro de Atividades Ocupacionais** – Sala de dinamização para os utentes deficientes externos da instituição desenvolverem as suas atividades diárias.
- **Residência Sénior** – É um edifício isolado e recente, com excelentes condições, onde se encontram os idosos da instituição.
- **Sanitários** – Toda a instituição está equipada com instalações sanitárias em ótimas condições.
- **Lavandaria** – É o local onde é tratado todo o vestuário dos utentes internos que se situa na parte inferior da Fundação
- **Cave** – Pela cave, os encarregados de educação têm acesso às salinhas dos seus educandos sem terem de passar pelo exterior.

### **Espaço Exterior**

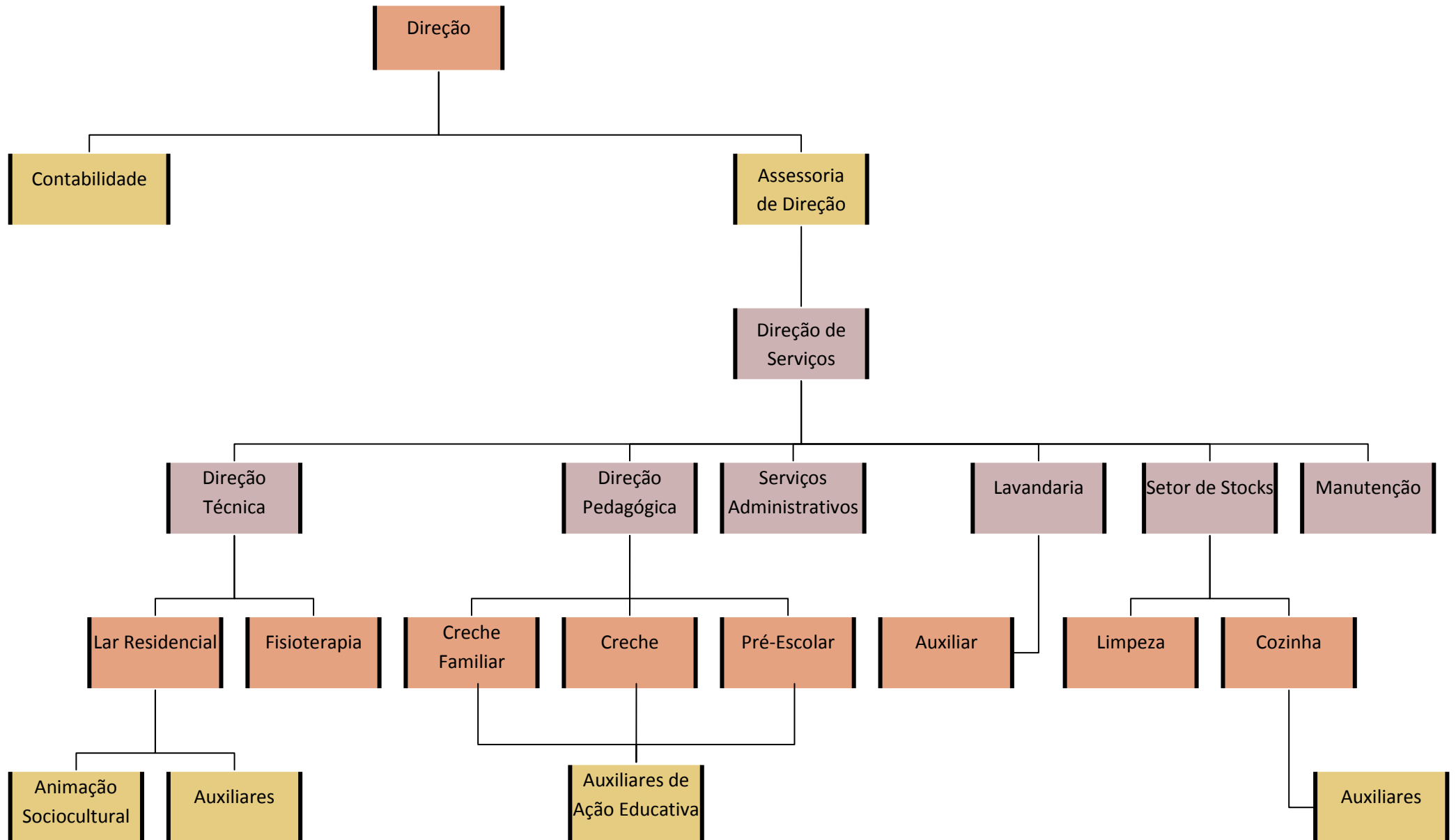
- **Parque Infantil** – A Fundação possui um parque infantil devidamente equipado (escorrega, baloiços, casa de brincar) para as crianças brincarem ao ar livre, usufruindo assim de momentos de lazer.
- **Jardins** – São dois os jardins que se situam na zona frontal da instituição, que lhe dá uma imagem aprazível.
- **Estacionamentos** – Em volta do edifício da Fundação existem vários estacionamentos que são utilizados pelos encarregados de educação.

Numa ótica global, a Fundação é uma instituição idónea, possuindo boas e funcionais condições para o normal desenvolvimento das atividades, designadamente no que respeita a condições físicas e adequado dimensionamento dos equipamentos.

### **Recursos Humanos**

No que respeita aos recursos humanos, a Fundação Augusto César Ferreira Gil conta com 60 funcionários afetos ao quadro da instituição, distribuídos por diferentes áreas, como se pode verificar através do seguinte organograma:

**Quadro 1: Organograma da Fundação Augusto César Ferreira Gil**



### 1.3 – A sala de atividades

A sala de atividades deve constituir um importante centro de recursos, que possibilite às crianças uma aprendizagem ativa, através da utilização/manuseamento de objetos e materiais, que lhes permita criar e resolver problemas, fazer explorações, moverem-se livremente, falarem à vontade das atividades que estão a desenvolver, guardarem as suas coisas e exibirem as suas criações.

A nível do espaço físico, a sala de atividades da nossa observação é ampla e com o piso em madeira flutuante, bastante adequada para o grupo de crianças a que se destina, dezanove alunos com cinco anos (Fig.7).

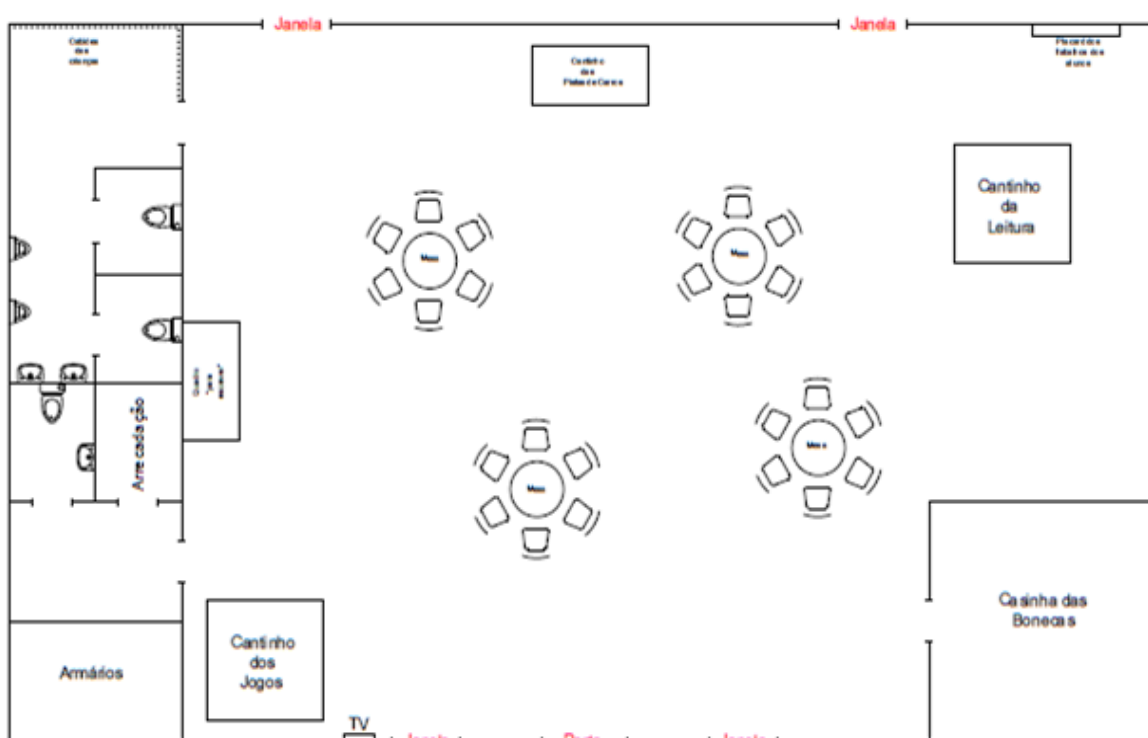


Fig. 7  
Fonte: Própria

É uma sala com janelas grandes para o exterior, permitindo, assim, que a luz natural ilumine, durante um período alargado do dia, o espaço interior.

Para além de estar muito bem decorada, com muita cor, está igualmente bem estruturada. Neste sentido, a sala de aula encontra-se dividida em distintas áreas de trabalho/atividades, de acordo com as necessidades das crianças desta faixa etária.

Esta divisão por diferentes áreas permite uma dinâmica abrangente e flexível no desenvolvimento das várias atividades diárias das crianças. Cada um destes espaços lúdicos está

devidamente equipado, com materiais diversos e bastante apelativos, proporcionando momentos de trabalho e de lazer individual, em grande e em pequeno grupo. Todos estes recursos pedagógico-didáticos estão em ótimo estado de conservação. Nestes momentos de interação, as crianças tomam consciência de pertença a uma comunidade, aprendendo a respeitarem-se a elas mesmas e a respeitarem os outros.

A sala é composta por quatro espaços lúdicos e/ou de trabalho, estando cada um deles devidamente identificado com o respetivo nome, que passamos a descrever individualmente.

**Casinha** – É neste espaço que predomina a ideia do “faz de conta”, ou seja, o jogo simbólico, em que as crianças, individualmente ou em grupo, imitam e dramatizam. Além de representarem papéis que lhes são familiares, imitam também acontecimentos que experimentaram ou de que ouviram falar, tal como: ir ao médico, às compras, passear. Para o desenvolvimento destas atividades, a casinha está equipada com mesa, fogão, talheres, tachos, peças de vestuário, tábua e ferro de passar e diversos alimentos (Fig.8).



Fig. 8  
Fonte: Própria

**Cantinho da leitura e Biblioteca** – Neste espaço existe uma estante com livros, um tapete e várias almofadas. As crianças, ao consultarem os diversos livros, adequados para a sua idade, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam a sua própria história e leem determinadas palavras que conseguem reconhecer (Fig: 9 e 10).



Fig.9  
Fonte: Própria



Fig.10  
Fonte: Própria



**Cantinho da pista dos carros** – Neste local, existe uma pista com vários carros, no qual as crianças podem brincar sozinhas ou em grupo (Fig.11).



Fig.11  
Fonte: Própria

**Cantinho dos Jogos** – Este espaço é dedicado aos jogos. Os diversos jogos encontram-se arrumados em prateleiras, que as crianças conseguem alcançar e fazerem a suas escolhas para jogarem (Fig.12).



Fig.12  
Fonte: Própria

Cada um destes espaços retratados está limitado a um número máximo de permanência de cinco crianças.

Para além destas áreas, na sala de aula existe um quadro de parede branco que serve de auxílio à educadora para a realização das atividades e onde as crianças podem escrever e desenhar com os vários marcadores (Fig.13).



Fig.13  
Fonte: Própria

Além dos recursos já mencionados anteriormente, a sala é também dotada com uma televisão, onde as crianças podem ver filmes e desenhos animados que a educadora escolhe para lhes mostrar (Fig.14).



Fig.14  
Fonte: Própria

As paredes da sala estão munidas de quadros/placards de informações, tais como:

**Quadro de Presenças** – É o quadro onde uma criança escolhida pela educadora regista as presenças e ausências diárias dos outros alunos (Fig. 15).



Fig.15  
Fonte: Própria

**Calendário** – Neste calendário, estão representados os dias da semana, os dias dos meses e o ano. Esta informação é atualizada diariamente por uma criança. Para além desta informação, no calendário está ainda representado o estado do tempo de cada dia que tem igualmente de ser atualizado;

**Placard dos Trabalhos** – Neste placard são afixados os trabalhos realizados por todas as crianças. Sempre que surgem novos trabalhos, os antigos são retirados e guardados nos dossiês individuais dos alunos;

**Quadro geral** – Nesta zona constam informações gerais da sala como o horário de funcionamento, horário da educadora e da auxiliar, a ementa semanal do refeitório e o horário das atividades dos alunos.

Na zona central da sala existem quatro mesas com várias cadeiras que são utilizadas pelas crianças, pela educadora e pelo estagiário nos diferentes trabalhos diários.

No canto esquerdo da sala, são as casas de banho das crianças e o local dos cabides, que se encontram devidamente identificados com os respetivos nomes dos dezanove alunos. Transversalmente, estão localizadas as casas de banho dos adultos, bem como a arrecadação.

Num contexto de aprendizagem ativa, os espaços que acabámos de retratar, permitem que a criança brinque, se movimente, construa, escolha, crie, edifique, experimente e represente.

Cada espaço inclui uma grande variedade de objetos e materiais para serem explorados, transformados e combinados.

As distintas áreas de interesse em que se encontra dividida a sala de aula possibilita à criança adquirir inúmeras aprendizagens.

Os materiais e objetos são arrumados sempre nos mesmos locais para que a criança possa localizá-los e devolvê-los, conseguindo com isso desenvolver o sentido de controlo sobre o seu próprio ambiente.

Em todas estas áreas, as crianças são acompanhadas e/ou observadas pelos adultos (educadora, auxiliar de ação educativa e estagiário).

Em suma, a sala de atividades da nossa observação é agradável e convidativa para as crianças.

#### 1.4 – A Rotina

Para definir as rotinas do Jardim de Infância, para organizar os espaços, tempo(s) e recursos humanos e materiais, os Educadores de Infância têm em consideração as necessidades físicas e alimentares das crianças, os tempos de concentração de cada criança e do grupo, bem como as necessidades de movimento e livre expressão. Contribuindo para tornar o quotidiano do Jardim de Infância.

*“(...) familiar, comunal, recorrente, previsível (...) funcionam como um porto seguro que contribui para a coordenação da acção colectiva, capacitando os atores sociais para lidar com as ambiguidades, incertezas e desconhecimentos dentro de limites toleráveis de risco.*

*Simultaneamente, fornecem o sentido de pertença ao grupo de crianças, uma forma de, fazendo algo de que se gosta com outros, se tornem pessoas gratificadas e competentes no contexto social (...)” (Ferreira, 2004:62).*

Desta forma, *“as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objectivo a organização da quotidianidade”* (Barbosa, 2000:95), que facilitam a organização do Jardim de Infância e permitem também que, através da sua vivência, e repetição cíclica, as crianças se vão apercebendo das sucessões temporais, adquirindo progressivamente a noção de tempo, bem como autonomia e segurança pela/na sua vivência diária. Neste sentido, e através da tabela de rotina do grupo de alunos da nossa observação, podemos dizer que apresenta diversas atividades de enriquecimento e de interesse para as crianças.

Período	Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	9h:00min às 10h:00min	Acolhimento das crianças	Acolhimento das crianças	Acolhimento das crianças	Acolhimento das crianças	Acolhimento das crianças
	10h:00min às 11h:00min	Atividades Orientadas e/ou Livres	Atividades Orientadas e/ou Livres	Atividades Orientadas e/ou Livres	Atividades Orientadas e/ou Livres	Atividades Orientadas e/ou Livres
	11h:00min às 12h:00min	Aula de Inglês	Aula de Natação	Aula de Informática	Atividades Orientadas e/ou Livres	Aula de Expressão Musical
	12h:00min às 12h:05min	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
Almoço	12h:05min às 14h:00min	Almoço e Atividades Lúdicas	Almoço e Atividades Lúdicas	Almoço e Atividades Lúdicas	Almoço e Atividades Lúdicas	Almoço e Atividades Lúdicas
Tarde	14h:00min às 15h:30min	Atividades Orientadas e/ou Livres	Atividades Orientadas e/ou Livres	Atividades com as crianças do Lar Residencial	Aula de Hip-Hop	Aula de Expressão Físico-motora
	15h:30min às 16h:30min	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
	16h:30min às 17h:30min	Abordagem à Matemática Ou Desenvolvimento da linguagem oral e escrita	Atividades Orientadas e/ou Livres	Atividades Orientadas e/ou Livres	Atividades Orientadas e/ou Livres	Atividades Orientadas e/ou Livres
	17h:30min às 18h:30min	Atividades Orientadas e/ou Livres	Atividades Orientadas e/ou Livres	Atividades Orientadas e/ou Livres	Atividades Orientadas e/ou Livres	Atividades Orientadas e/ou Livres

Tabela 1. Horário de atividades de enriquecimento da sala dos 5 anos

Fonte: Própria

O dia inicia-se com o acolhimento das crianças que vão chegando por volta das 9h. Este acolhimento é feito pela auxiliar de ação educativa responsável pela sala que realiza atividades lúdicas com as crianças até às 10h.

Às 10h, aquando da chegada da educadora, os alunos reúnem-se para darem as boas vindas aos colegas e aos adultos presentes cantando uma canção de “bom dia”.

De seguida, a educadora, juntamente com as crianças, elege dois elementos, um para atualizar o calendário e a meteorologia e o outro para marcar as presenças e/ou ausências do dia no *placard* fixado para o efeito. Depois desta rotina, a educadora apresenta e discute com as crianças, em grande grupo, a temática do dia, que obedece às orientações para a pré-escola. Realizam-se, de seguida, as atividades planeadas pela educadora até às 11h, exceto às quintas-feiras que decorrem até às 12h.

Quatro vezes por semana, como se pode verificar na tabela 1, das 11h às 12h decorrem atividades de várias áreas. Estas, são dadas na instituição nas várias salas para o efeito, por professores externos e internos. Para a natação, os alunos têm de se deslocar no autocarro da Fundação Augusto Gil até às Piscinas Municipais da Guarda.

Aproximando-se a hora de almoço, a educadora vigia os alunos na higiene que fazem minutos antes de se deslocarem ao refeitório, fomentando desta forma hábitos de bem estar.

Ao regressarem à sala de atividades depois de almoçarem, na companhia da auxiliar, as crianças realizam atividades lúdicas.

No período da tarde, agora com a educadora, os alunos reúnem-se para serem orientados no intuito de se dar continuidade à temática iniciada no período da manhã, seguido de atividades orientadas ou livres nos diversos espaços.

O lanche é servido no refeitório das 15h:30min às 16h:30min, depois de fazerem a higiene pessoal nos lavabos que possuem na sala de aula.

A temática diária é interrompida às segundas-feiras das 16h:30min às 17h:30min para assistirem e participarem numa atividade de português ou matemática. Esta atividade é ministrada por uma professora externa à instituição que lhes dá cada uma das “disciplinas” alternadamente por semana.

Às quartas-feiras, depois do período do almoço, e durante uma hora e meia, de quinze em quinze dias, o grupo é acompanhado até ao Lar Residencial, onde desenvolvem atividades bastantes enriquecedoras com os alunos “diferentes” (portadores de deficiência) da instituição. Estas tarefas são igualmente planeadas pela educadora.

Nas quintas e sextas-feiras, das 14h às 15h:30min, as crianças participam ativamente nas aulas de Hip-Hop e de Expressões Físico-Motora, respetivamente.

Terminadas estas tarefas, a turma regressa à sala de aula para retomar a temática do dia com atividades orientadas e/ou livres, até às 18h:30min.

Consideramos, deste modo, que a rotina da turma se encontra bem organizada proporcionando, assim, momentos de diferentes aprendizagens às crianças ao longo do seu dia.

## **2. CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA E PSICOPEDAGÓGICA DA TURMA**

A melhoria de qualidade do processo educacional que se torna mais adequado na medida em que o educador conhece e leva em conta, criticamente, os dados relativos às características do educando, procuro, desta forma, caraterizar o meu grupo de estudo no que se refere às condições socioeconómicas e psicopedagógicas.

O grupo onde estagiámos era constituído por vinte crianças com cinco anos de idade, tendo uma criança abandonado no início do nosso estágio. Quanto ao género, é um grupo equilibrado, havendo onze crianças do sexo masculino e nove do sexo feminino como se pode verificar no gráfico que se segue (Gráfico 1).

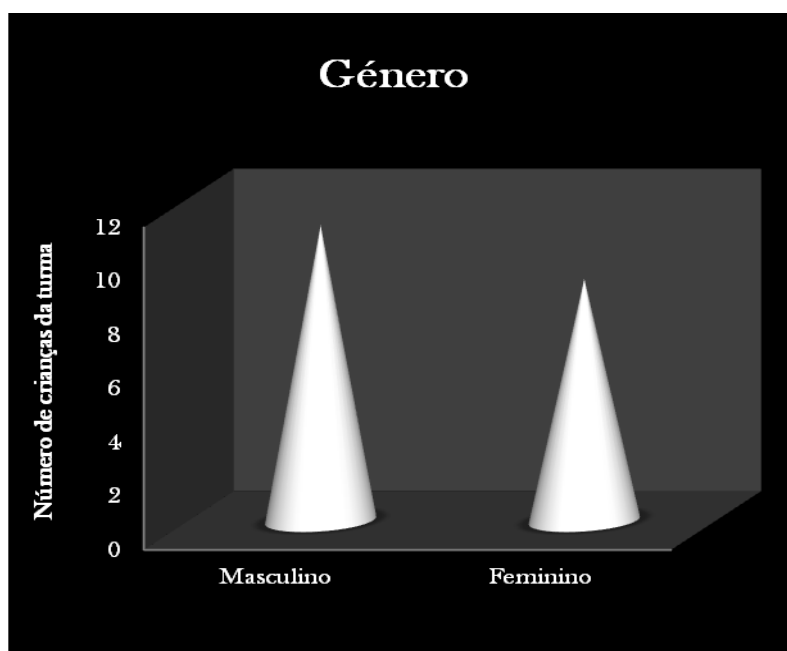


Gráfico 1  
Fonte: Própria

Como se pode observar através da análise dos gráficos que se seguem (Gráfico 2 e 3), a constituição do agregado familiar varia da seguinte forma: dez, oito e duas das crianças da sala, têm um agregado de três, quatro e cinco membros, respetivamente. No que diz respeito à estrutura familiar, é aparente a predominância de famílias nucleares: o agregado familiar é composto por pais e filhos, que habitam num ambiente familiar comum. Apesar desta predominância, salientamos o facto de uma das crianças viver com dois filhos do padrasto, que é uma das crianças em que o agregado é de cinco membros e que não tem nenhum irmão. Ainda

no gráfico 3, podemos observar que metade das crianças, não têm nenhum irmão, nove têm um irmão e só uma tem dois irmãos.

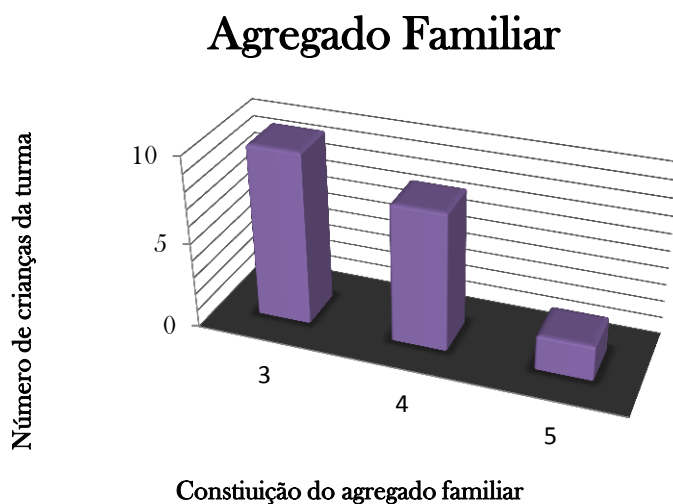


Gráfico 2  
Fonte: Própria

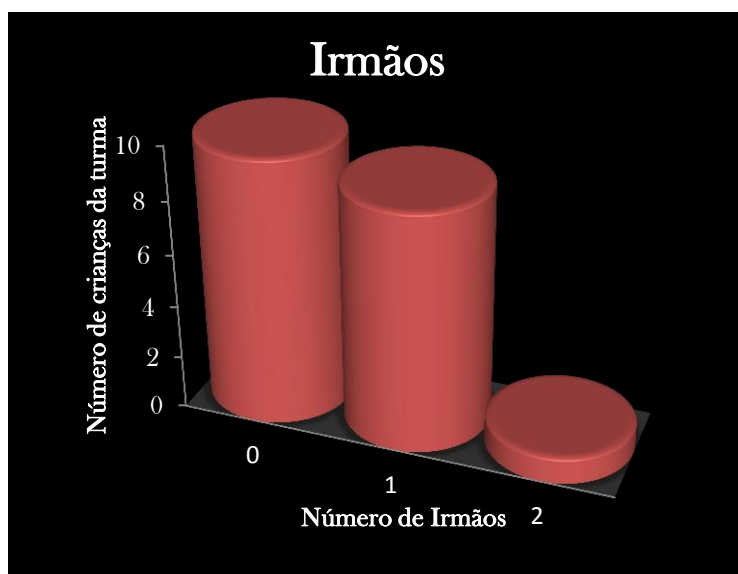


Gráfico 3  
Fonte: Própria

Relativamente às habilitações literárias dos pais, verificamos que a maioria possui formação académica elevada: apenas três têm o ensino básico e dez o ensino secundário. Quanto ao resto da turma, um dos pais possui pós-graduação, três bacharelato, vinte licenciatura, dois mestrado e um doutoramento. No seguimento desta informação e através do conhecimento que



temos da turma, podemos dizer que o nível socioeconómico deste grupo de trabalho é médio-alto, como se pode verificar no gráfico 4.

## Habilitações Literárias dos Pais

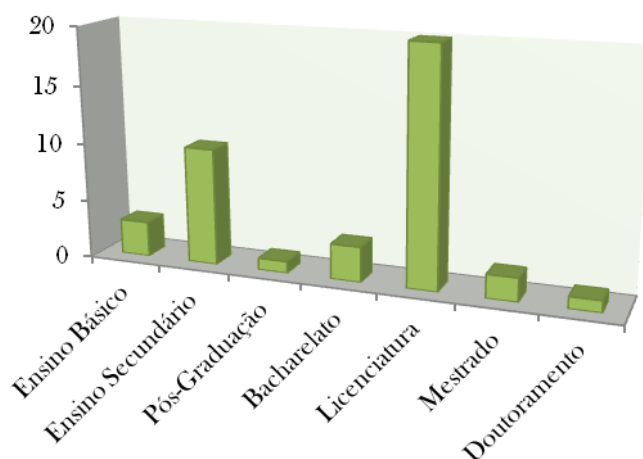


Gráfico 4  
Fonte: Própria

Todas as crianças do grupo frequentaram creche e jardim de infância (a maioria na Fundação Augusto Gil).

Todos as crianças da nossa turma moram na cidade da Guarda e deslocam-se diariamente para a instituição com os pais em carro próprio.

Os gráficos e as tabelas em cima apresentados foram realizados com base em informações cedidas pela Educadora responsável da turma.

Salientamos a existência de três crianças do grupo com dificuldades a nível da oralidade, comunicação e concentração. Uma delas, que passamos a denominar por “António” (nome fictício) apresenta dificuldades em pronunciar algumas palavras, tendo sido encaminhado pelo pediatra aos quatro anos para a terapia da fala. Gradualmente, a sua evolução tem-se revelado positiva, apresentando bons resultados. O “António” já se apercebe quando pronuncia alguma palavra mal e tenta, de imediato, corrigir, sentindo-se mais confiante para lidar com os seus colegas e educadores. Revela ser uma criança autónoma, inteligente e de bom relacionamento com colegas e educadores.

O “Manuel” (nome fictício), é um aluno que apresenta bastantes dificuldades em pronunciar palavras e frases. Foi encaminhado pelo pediatra aos três anos para a terapia da fala. No entanto, a sua evolução tem vindo a processar-se de uma forma lenta, denotando alguma dificuldade em exprimir-se corretamente e fazendo com que, por vezes, exista por parte dos

colegas e educadores dificuldade em compreender o que é dito pelo “Manuel”. A sua relação com os colegas é bastante positiva, denotando algum desconforto quando tem que dizer uma frase, poema ou verso em voz alta para o grupo de turma ouvir. É uma criança autónoma na realização das tarefas escolares, manifestando alguma falta de independência na realização das tarefas de higiene pessoal.

O “Henrique” (nome fictício) é uma criança que apresenta um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade. Foi encaminhado para o pediatra aos quatro anos de idade, tendo sido conduzido para uma terapeuta. A nível de trabalhos propostos, o “Henrique” tenta fazer o mais rápido possível, sendo bastante trapalhão e nada perfeccionista. O seu grau de compreensão e inteligência é bastante elevado, fator este comprovado pelo modo como compreende e decora atividades que lhe são propostas. Revela pouca autonomia em termos de higiene pessoal e demonstra medo em ficar sozinho num local onde não esteja o seu educador. O seu relacionamento com os colegas, por vezes, não é o melhor, estando constantemente a acusar os seus, o que provoca a ira destes.

Numa idade em que as crianças ainda se servem muitas vezes do imaginário, torna-se extremamente importante que exista um bom desenvolvimento (normal) do seu raciocínio, bem como da sua expressão e comunicação.

No que diz respeito à psicopedagogia da turma, neste estágio pré-operatório, como Piaget (1998) o define, as crianças possuem já aquisições em termos de expressão e comunicação. Contudo, o incentivo à leitura e o contato permanente com os livros é essencial e fundamental para uma apropriação correta dos diferentes meios de se exprimir e comunicar adequadamente. Com base nestes conceitos, achámos que seria importante e benéfico para a avaliação do grupo de crianças dos 5 anos da Fundação Augusto Gil, avaliar através da escala de avaliação *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) (Harms et. al., 2008), o seu desempenho em termos de raciocínio de comunicação e oralidade, bem como o seu contato com os livros e histórias infantis. Para finalizar, e dado ser um grupo bastante evoluído em termos de comunicação e linguagem, este elemento de avaliação e os seus parâmetros pareceu-nos ser bastante adequado e profícuo em termos de estudo e análise do grupo, como se poderá constatar na respetiva escala de ECERS (tabela 2) que se segue.

### Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância

Observador: Helder Saraiva  
Centro/escola: Fundação Augusto Gil  
Sala: Sala dos 5anos  
Educador/professor(s): Teresa Mendo

Número de elementos do pessoal presentes: 23  
Número de crianças a frequentar o grupo: 20  
Número de crianças presentes: 20  
Data da observação: 23/11/2012

Linguagem / Raciocínio				
<b>15. Livros e imagens</b>				
				1 2 3 4 5 6 7
<p>S N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>S N</p> <p>3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>S N</p> <p>5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>5.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>5.5 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>S N</p> <p>7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>7.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p>	Notas:
<b>16. Encorajando as crianças a comunicar</b>				
				1 2 3 4 5 6 7
<p>S N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>S N</p> <p>3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>S N</p> <p>5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>S N</p> <p>7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	Notas:

17. Usando a linguagem para desenvolver <i>skills</i> de raciocínio					1	2	3	4	5	6	7
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>S</div> <div>N</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>1.1 <input type="checkbox"/></div> <div>1.2 <input type="checkbox"/></div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>S</div> <div>N</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>3.1 <input type="checkbox"/></div> <div>3.2 <input type="checkbox"/></div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>S</div> <div>N</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>5.1 <input type="checkbox"/></div> <div>5.2 <input type="checkbox"/></div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>S</div> <div>N</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>7.1 <input type="checkbox"/></div> <div>7.2 <input type="checkbox"/></div> </div>	Notas:							
18. Uso informal da linguagem					1	2	3	4	5	6	7
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>S</div> <div>N</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>1.1 <input type="checkbox"/></div> <div>1.2 <input type="checkbox"/></div> <div>1.3 <input type="checkbox"/></div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>S</div> <div>N</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>3.1 <input type="checkbox"/></div> <div>3.2 <input type="checkbox"/></div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>S</div> <div>N</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>5.1 <input type="checkbox"/></div> <div>5.2 <input type="checkbox"/></div> <div>5.3 <input type="checkbox"/></div> <div>5.4 <input type="checkbox"/></div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>S</div> <div>N</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>7.1 <input type="checkbox"/></div> <div>7.2 <input type="checkbox"/></div> </div>	Notas:							
<b>A. Pontuação nesta sub escala (Itens 15-18): 27 pontos</b> <b>B. Número de itens pontuados: 4</b> <b>Pontuação média na área de Linguagem / Raciocínio (A ÷ B): 6,8 (Excelente)</b>											

Tabela 2. Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância

De acordo com a escala de avaliação ECERS (Harms et. *al.*, 2008), no que diz respeito à literacia e raciocínio dos alunos dos 5 anos da Fundação Augusto Gil, atribuímos a cotação de sete valores que corresponde a um Muito Bom no que se refere à avaliação qualitativa.

Após esta avaliação, consideramos que a literacia e raciocínio, alvo deste objeto de estudo, é bastante desenvolvido pelos alunos e trabalhado de uma forma adequada pela Educadora, tentando sempre inculcar nas crianças o gosto pela leitura, bem como o contacto diário com livros e histórias infantis, promovendo desta forma o desenvolvimento da oralidade e comunicação.

*“ A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam (...) A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar”* (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:66).

No aspeto social, destaca-se o ambiente, a quantidade e a qualidade de estímulos recebidos e o valor dado à aprendizagem pela família e/ou meio social comunitário, que considero elevado e apropriado. Neste sentido, torna-se importante que o educador tenha consciência de que a criança traz consigo a bagagem natural cultural e também traz todas as referências afetivas.

Em relação ao rendimento escolar, de um modo geral a turma é bastante produtiva, apresentando um desenvolvimento adequado com a sua idade cronológica.

Afetivamente é um grupo afável e bastante sociável.

Em suma, consideramos que o desenvolvimento da nossa turma se dá harmoniosamente e equilibradamente nas diferentes condições orgânica, emocional, cognitiva e social.

## **CAPÍTULO II**

---

*“Ser educador é ser um poeta do amor. Educar é acreditar na vida e ter esperança no futuro. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência”*

Augusto Cury

## **1. DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

As vivências de estágio têm uma grande relevância para o futuro docente, uma vez que possibilitam a partilha do quotidiano dos profissionais de educação, assim como a aquisição de conhecimentos práticos, conciliando com os conhecimentos teóricos. O estágio permitiu a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado, através da partilha de experiências, com o intuito de desenvolver competências quer a nível pessoal quer profissional, preparando para se poder assumir, no futuro, a responsabilidade de orientar um grupo de crianças.

A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada, como referido anteriormente, na Fundação Augusto Gil, na sala do pré-escolar, com as crianças de cinco anos de idade.

A Fundação Augusto Gil é uma IPSS que engloba diferentes tipos de resposta social e que pretende dar resposta às várias necessidades afetivas, sociais e económicas inerentes à população da cidade da Guarda. Os edifícios onde funcionam as respostas sociais da Fundação Augusto Gil são edifícios modernos, amplos e equipados com os vários materiais que cada valência necessita. A Prática de Ensino Supervisionada por nós realizada, na Fundação Augusto Gil, foi efetuada através da assinatura de um protocolo entre a Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda e a Fundação Augusto César Ferreira Gil.

A concretização deste objetivo materializou-se através da observação e das regências a uma turma de alunos de cinco anos de idade que frequentam o pré-escolar da IPSS acima mencionada, nomeadamente nas áreas de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação, Domínio das Expressões (motora, dramática, plástica, musical, linguagem oral e abordagem à escrita, matemática) e Área do Conhecimento do Mundo.

O estágio foi realizado tendo em conta o Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Cursos de Mestrado Habilitadores para a Docência, aprovado em reunião do Conselho Técnico-

Científico da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto (ESECD) do Instituto Politécnico da Guarda (IPG).

O mesmo regulamento, no artigo 5º, prescreve a elaboração de um dossiê de Estágio Pedagógico, onde se relata o percurso realizado ao longo das observações e regência, bem como as planificações, reflexões e material utilizado. Ficou também definido que este estágio teria a duração de quatro meses e que consistiria num primeiro momento na observação da turma, a sala, a rotina das crianças e as práticas e métodos utilizadas pela Educadora Cooperante com o objetivo de adquirirmos, através da observação, um conjunto de ideias e técnicas de trabalho que nos permitisse conhecer melhor as crianças e realizar atividades que fossem ao encontro do nosso planeamento de acordo com as apetências e desenvolvimento de cada uma. Num segundo momento, realizámos e planificámos as aulas ao longo de trinta e seis regências. Cada regência tinha a duração de cinco horas durante três dias por semana (Segunda- feira, Quarta- Feira e Sexta-Feira)

A **observação** é *“um processo cuja função primeira, imediata, consiste em recolher informações sobre o objecto tomado em consideração, em função do objecto organizador... Esta recolha supõe uma actividade de codificação: a informação bruta seleccionada é traduzida graças a um código para ser transmitida a alguém (o próprio ou outrem)”* (Damas, 1985:12). A observação desempenha, assim, um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola.

Na área da educação torna-se imprescindível ver e olhar cada criança, para que o educador consiga ir ao encontro das necessidades de todo o grupo, ou de cada criança individualmente, com atenção para posteriormente adequar a intervenção pedagógica indo ao encontro das necessidades, dificuldades e interesses da criança. Segundo Damas (1985), a observação consiste em lançar um olhar sobre alguém, observando as suas atitudes e comportamentos.

Assim, como se encontra referido nas OCEPE- (1997), devemos observar cada criança, para deste modo recolher informações acerca das suas capacidades, interesses e dificuldades. Devemos também recolher informações do seu ambiente familiar e do meio onde as crianças vivem para compreender e adequar melhor o nosso processo educativo face às dificuldades de cada um. O mesmo documento refere ainda que na observação se trata “fundamentalmente de dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança. A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (OCEPE, *op. cit.*).



A recolha de um conjunto de informações relevantes, acerca daquilo que se observa, permite descrever e interpretar da melhor forma o objeto de estudo (de cada criança), sendo que é através de uma análise cuidada desta observação, que se criam as condições necessárias para uma intervenção mais adequada.

Durante o período de observação pudemos ter um conhecimento mais aprofundado de todas as crianças, assim como observar as suas apetências e dificuldades em cada uma das áreas. Este período de tempo permitiu que, juntamente com a educadora cooperante, se realizassem um conjunto de planificações que fossem ao encontro das capacidades e interesse das crianças, contribuindo para a sua execução plena, e, assim, nenhuma das crianças se sentisse excluída. Durante o processo de ensino-aprendizagem, a planificação desempenha um papel fundamental visto que deve ter em atenção os conhecimentos e competências que as crianças já adquiriram.

Segundo Ribeiro (1990:65), “ *O plano de organização e sequência do processo de ensino aprendizagem explica tipos de estratégia, actividades, experiências de aprendizagem a prosseguir, salientando o papel ou actuação do professor e as acções dos alunos nas situações e meios de ensino-aprendizagem que seleccionam e sequenciam da forma mais eficaz que for possível.*” Devemos planificar a intervenção educativa contemplando atividades que contenham objetivos abrangentes e transversais e que proporcionem aprendizagens nos diversos domínios. Durante as planificações realizadas, tivemos sempre o cuidado de cumprir as atividades propostas, mas sem demonstrar um caráter rígido, e sempre flexível, bem como realizar atividades diversificadas para uma melhor exploração dos temas propostos. Nas nossas planificações, a criança desempenhou sempre o papel principal, pois como refere Maria Montessori (1994:24), “ *O que se pretende pelo processo educativo é a ajuda, a orientação, o direccionamento deste desenvolvimento espontâneo, assegurando à criança a livre expressão do seu ser*”. Tivemos sempre o cuidado de criarmos um clima agradável e facilitador de aprendizagens, utilizando uma linguagem cuidada e acessível à compreensão das crianças, o que se revelou fundamental, visto que o grupo turma sempre manifestou um comportamento ativo, comunicativo e introspectivo perante as atividades desenvolvidas ao longo das regências.

As regências foram planificadas diariamente, possuindo um critério detalhado e criterioso das várias atividades desenvolvias em cada uma (anexo 1). Destacamos a utilização de tecnologias nas regências, com a utilização dos meios informáticos, uma vez que como referem as OCEPS(1997), estas podem ser desencadeadores de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário. No mesmo sentido, Teodoro (1992:10) refere que “ *A introdução das tecnologias da informação pode estar associada à mudança do modo como se aprende, à mudança das formas de interacção entre quem aprende e quem ensina, à mudança do modo como se reflecte sobre a*

*natureza do conhecimento*”. Assim, com recurso à utilização do *Power Point*, onde as crianças visualizavam histórias infantis e imagens atrativas, pudemos obter uma interação e um grau de atenção maior (anexo 2).

Seguidamente, iremos mostrar algumas atividades desenvolvidas nas diferentes áreas.

### **Área da Formação Pessoal e Social**

Segundo as OCEPS (1997), a Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, visto que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhe permitam tornar cidadãos mais responsáveis, conscientes e solidários para com o mundo que os rodeia.

O objetivo nesta área consistiu em estimular as crianças para que apreendessem a interagir com o mundo que os rodeia bem como respeitar e adquirir valores essenciais para as relações com os outros, permitindo-lhe compreender o que é certo e errado.

Esta área foi transversal a todos os temas e atividades realizadas nas regências, uma vez que ao ser dado um tema tínhamos sempre o cuidado de alertar as crianças para a importância da preservação do seu corpo, dos materiais e de elementos que interagem com a sua vida e incutir-lhes valores de respeito e partilha, através do diálogo e de imagens ilustrativas sobre o tema em questão. Por outro lado, o incentivo à higiene pessoal e ao trabalho de grupo foram estratégias utilizadas para que a criança criasse a sua própria autonomia individual, mas também coletiva através da compreensão de regras de vivência em grupo. Em suma, tratou-se de uma área de conteúdo integradora, em que através da abordagem de temas como a habitação, dentição e corpo humano, tentámos que as crianças adquirissem um espírito crítico e uma interiorização de valores relacionados com o seu modo de interpretar e agir perante situações do seu dia a dia.

### **Área de Expressão e Comunicação**

Numa idade em que as crianças ainda se servem muito do imaginário para superar lacunas de entendimento do real, é importante que a educação pré-escolar diferencie situações de distinção entre o real e o imaginário (OCEPS,1997). A Área de Expressão e Comunicação é uma área fundamental que incide sobre aspetos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem o que consequentemente implica planear e proporcionar situações de aprendizagem diversificadas e progressivamente mais complexas. Nesta área são englobados vários domínios (E.G. Expressão motora, dramática, plástica, musical, domínio da linguagem

oral e abordagem à escrita e matemática), mas nenhum deles é minimizado. Pretende-se acima de tudo, acentuar a sua inter-relação.

Ao longo deste estágio abordámos e realizámos várias atividades em cada um dos domínios, os quais passarei a descrever.

### **Domínio da Expressão Motora**

Segundo as OCEPS(1997:58), “ *O Corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem*” .

Neste domínio, desenvolvemos brincadeiras em vários espaços lúdicos da sala e algumas vezes também utilizámos espaços exteriores, onde as crianças podiam saltar e movimentar-se de acordo com os jogos e brincadeiras que elas próprias criavam. A manipulação de objetos foi outra forma de abordagem deste domínio, na qual, através das várias atividades as crianças puderam ter contato com vários materiais, possibilitando desta forma o desenvolvimento da motricidade fina (anexo 3).

### **Domínio da Expressão Dramática**

A Expressão Dramática é um meio da criança se descobrir a si própria e ao outro. Sendo este um domínio de interação com outras crianças, tornou-se essencial ao longo do nosso estágio criar situações de comunicação verbal e não-verbal. Recorremos variadas vezes à dramatização de histórias lidas na sala de atividades, como a Lenda de S. Martinho e a História da Maria Castanha (anexo 4), com recurso ao jogo simbólico. As crianças foram retratando os pontos essenciais desta Lenda e História com recurso a objetos e fantoches, aos quais foram atribuindo significado. Neste domínio tentámos cimentar a expressão e a comunicação através do próprio corpo da criança, tentando um alargamento do jogo simbólico através de novas sugestões e caracterizações.

### **Domínio da Expressão Plástica**

*“Desenhar constitui, para a criança, uma actividade integradora, que coloca em jogo as inter-relações do observar, do pensar, do fazer e dá unidade aos domínios preceptivo,*

*cognitivo, afetivo e motor. "A criança desenha, entre outras tantas coisas, para se divertir. Um jogo que não exige companheiros, onde a criança é dona de suas próprias regras. Nesse jogo solitário, ela vai aprender a estar só, "aprender a só ser". O desenho é o palco de suas encenações, a construção do seu universo particular" (Derdyk, 1989:50).*

Este domínio foi dos mais explorados ao longo do estágio, visto que o grupo de crianças com o qual trabalhámos apresentava um controlo muito grande em termos de motricidade fina o que possibilitou que se desenvolvesse um conjunto elevado de atividades de expressão plástica. Desde a construção de um fantasma em guardanapo nos festejos do *Halloween*, uma castanha com olhos e cabelos na altura do S. Martinho até à construção do postal e da árvore de Natal, foi possível aplicar técnicas de recorte, colagem e pintura (anexo 5).

Estas atividades possibilitaram a exploração e a descoberta de diferentes técnicas de uso e aplicação dos materiais. Recorremos também ao desenho para as crianças ilustrarem os momentos principais de uma história, imaginar um final diferente ou simplesmente desenharem um desenho alusivo ao tema tratado no momento. Como objetivo principal tentámos desenvolver e aperfeiçoar o sentido estético da criança.

### **Domínio da Expressão Musical**

*"Se o educador é responsável, deverá interessar-se pelo fenómeno sonoro e preocupar-se com a sua própria cultura musical, ouvindo boa música sempre que possível e praticando algum instrumento simples, já que essa é a melhor forma de conhecê-la e chegar a apreciá-la" (Arribas, Teresa Lleixà, 2004:256).*

Neste domínio, o recurso à música deu-se essencialmente através das explorações das letras das canções, para iniciar um tema ou simplesmente para servir de motivação inicial. A canção do "Bom Dia", várias vezes cantada antes de iniciar as atividades da regência marcava o ponto de partida do dia e motivava as crianças para desenvolverem as atividades seguintes. Utilizámos algumas músicas para iniciar a exploração de um tema como foi o caso do inverno ou da Habitação apelando desta forma para a compreensão do tema através do som e carácter lúdico das palavras (anexo 6).

### **Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita**

A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral assumem uma importância fundamental na educação pré-escolar, mas também a abordagem à escrita deve desempenhar um fator de desenvolvimento nas crianças do pré-escolar (OCEPS,1997).

Durante o estágio recorremos inúmeras vezes ao diálogo, bem como fomentámos nas crianças o interesse em comunicar, para desta forma adquirirem um maior domínio da linguagem oral. Através da explicação de um tema, do conto de uma história em papel ou dramatizada e recorrendo muitas vezes a meios audiovisuais foi possível criar um clima de comunicação que permitiu facilitar a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. Os poemas e as lenga- lengas foram outras duas estratégias utilizadas para facilitar a clareza da articulação e a compreensão do funcionamento da língua. Relativamente ao desenvolvimento do código escrito ocorreu essencialmente através do contato com os livros na sala de atividades e nas visitas à Biblioteca Municipal, bem como através da realização de fichas de trabalho com grafismos e vogais (anexo 7). Procurámos com estas atividades que as crianças compreendessem que o que se diz pode ser escrito e que a escrita obedece a um conjunto de regras próprias.

### **Domínio da Matemática**

A construção de noções matemáticas vão-se desenvolvendo através de atividades espontâneas e lúdicas das crianças.

Na abordagem a este domínio utilizámos fichas de trabalho para as crianças escreverem números, formarem conjuntos, seriarem e ordenarem e executarem sequências (anexo 8). Recorrendo ao quotidiano do jardim de infância, as crianças foram aprendendo noções matemáticas através de perguntas acerca de quem faltava naquele dia, preenchendo o quadro de presenças, arrumando os materiais, ajudando a pôr a mesa e outras atividades que implicam classificação, seriação e formação de conjuntos.

Os jogos utilizados pelas crianças, principalmente os dominós e os puzzles foram recursos utilizados para fundamentar aprendizagens matemáticas. Através da diversidade de materiais e expondo as crianças a situações concretas do seu dia a dia, tentámos desenvolver noções matemáticas e estimulá-las para a sua aprendizagem, pois como preconiza as OCEPS (1997) “ *Importa que o educador proponha situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as suas próprias soluções, que as debatam com outra criança, num pequeno grupo,*

*ou mesmo com todo o grupo, apoiando a explicação do porquê da resposta e estando atento a que todas as crianças tenham oportunidade de participar no processo de reflexão”(p.78).*

### **Área do Conhecimento do Mundo**

A criança tem um desejo natural de saber e compreender o porquê. Cabe ao educador criar oportunidades que promovam o contacto com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo (OCEPS,1997). Durante o nosso estágio, realizámos várias atividades que se englobaram nesta área, como a visita ao dentista, conhecimento dos vários tipos de dentes, conhecimento dos vários tipos de órgãos, evolução das habitações ao longo dos anos, saber o seu nome completo, morada e localidade, entre outras situações. O tratamento e apreensão destas diferentes matérias deu-se essencialmente através do contato ao vivo com a realidade e da utilização de meios audiovisuais como *DVD e Power Points* para que as crianças, por um lado, adquirissem, organizassem e sistematizassem os conhecimentos e, por outro, que se motivassem através da utilização dos meios audiovisuais (anexo 9). Nesta área não tentámos fomentar um saber onisciente, mas sim proporcionar às crianças processos de aprendizagens que visassem a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade do saber e a atitude crítica.

### **REFLEXÃO FINAL**

*“ ...o Jardim de Infância é um mundo afectivo emocional muito importante, onde o educador deverá ter uma disponibilidade afectiva muito grande, servindo-se de valores tais como: autenticidade, simpatia, criatividade, espontaneidade que utilizará paralelamente com os conhecimentos científicos de modo a poder corresponder às expectativas das crianças”* (Costa,1988:12).

Este parágrafo sintetiza muitos dos conhecimentos, vivências e emoções que acompanharam a realização deste estágio. Pudemos sobretudo constatar que o Educador tem um papel fulcral e essencial na aprendizagem, crescimento e desenvolvimento da criança. Atualmente, educar remete-nos para um conjunto de responsabilidades distintas, que se vão consolidando em experiência e saber ao longo do desenvolvimento profissional.

No decorrer das regências e nas suas planificações, procurámos que existisse sempre uma colaboração e ajuda com a educadora cooperante, no que concerne ao esclarecimento de dúvidas pedagógicas e material utilizado para abordar o tema. As regências foram constantemente programadas com antecedência e, no que diz respeito às planificações, estas tinham objetivos bem definidos, mas com um carácter flexível, visto que, por vezes, surgia situações na sala de atividades que devem ser explicadas e debatidas, para desta forma evitar dúvidas ou confusões.

Dado a nossa formação inicial ter sido feita com alunos de 1º ciclo, sentimos algumas dificuldades na definição do número de atividades a desenvolver em contexto de sala de aula, visto que as crianças no pré-escolar demoram mais tempo a executar as tarefas propostas, o que, por vezes, implicava que a planificação não fosse totalmente cumprida, tendo de se prolongar para o dia seguinte.

Em relação aos materiais e técnicas utilizadas, tentámos que estas fossem as mais diversificadas, cativantes e impulsionadoras de conhecimento e atenção por parte das crianças, o que de uma maneira geral pensamos ter conseguido, dado que obtivemos uma resposta bastante positiva.

Na abordagem aos conteúdos programáticos, respeitámos o nível de desenvolvimento das crianças, estimulando a sua atividade espontânea e lúdica, o seu desejo de criar, explorar e transformar para desta forma incentivarmos formas de ação refletidas e progressivamente mais complexas. Tentámos promover vivências e experiências educativas, favorecendo a sua formação com vista a uma plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Quanto ao grupo de trabalho, este revelou-se bastante homogéneo, demonstrando já um nível muito elevado de conhecimentos e de aprendizagens. Estas crianças evidenciaram sempre vontade de aprender e de saber mais, questionando-nos variadas vezes sobre assuntos e problemáticas que não entendiam ou percebiam. Tentámos sempre utilizar uma linguagem harmoniosa, fluida e de fácil compreensão, evitando que as crianças dissessem palavrões ou linguagem menos adequada em espaço de sala de aula. Conseguimos estabelecer uma relação de amizade, empatia e confiança para com as crianças o que, de certo modo, contribuiu para que as regências funcionassem de uma forma produtiva, respeitando idiosincrasia de cada um e impulsionando os alunos com mais capacidades a ajudarem os alunos com mais dificuldades, para, desta forma, fomentarmos valores como interajuda, sentido de união e partilha para com os outros.

Relativamente à avaliação, e segundo Noizet (1985:9), “ *o termo avaliação designa o acto pelo qual o propósito de um acontecimento, de um indivíduo ou de um objeto emitimos um juízo reportando-nos a um (ou vários) critérios, quaisquer que sejam, aliás, esse(s) critério(s) e*

*o objectivo do julzo*”. O ato de avaliação, é pois, um ato de alcance muito geral e, neste aspeto, a nossa avaliação foi feita em conjunto com a Educadora Cooperante, onde valorizámos a assiduidade, participação empenhada de acordo com as normas estabelecidas, a autonomia, responsabilidade, criatividade e sentido estético.

Reiteramos que foi muito gratificante o estágio. Salientamos que o resultado foi muito positivo, visto que para além de adquirirmos experiência, tanto a nível pessoal como a nível profissional, tivemos oportunidade de trabalhar com um grupo de crianças, sendo este o fator mais positivo, lidar com seres maravilhosos e únicos que nos proporcionam esta experiência admirável de ser educador.



### **CAPÍTULO III**

---

## 1. INFÂNCIA

*“Para escrever sobre a infância é necessário lê-la e compreendê-la, mesmo que ela se mostre, à primeira abordagem, ilegível, incompreensível, talvez inacessível. Escrever sobre a infância é afinal, uma tentativa de mapear a multiplicidade dos sentidos, as múltiplas vozes e as diferentes escalas onde as crianças se movem e são movidas”* (Tomás, 2006: 39).

### 1.1 - Caraterização Geral

Pelo que conhecemos do estudo sobre o mundo da criança, causará pouca surpresa dizer que as primeiras descrições sistemáticas do desenvolvimento infantil estejam datadas dos séculos XVII e XVIII (Rota, 1991).

Sabemos que há mais de cem anos que a criança é objeto de estudo científico, na medida em que os vários desenvolvimentalistas explicam as teorias que defendem. No entanto, a evolução do estudo da criança, acontece sempre que novas investigações, e, como tal, novas teorias surgem.

Os cientistas do desenvolvimento reconhecem, hoje, que nenhuma teoria ou perspetiva teórica tem em si mesma todas as respostas. Cada uma tem um contributo para a compreensão do desenvolvimento da criança. Muitas teorias influentes derivam de uma das cinco perspetivas teóricas: psicanalítica, aprendizagem, cognitiva, contextual e evolutiva/sociobiológica.

A perspetiva psicanalítica é defendida por Freud através da teoria psicosssexual em que considera que o comportamento é controlado por poderosos instintos inconscientes. Outro psicanalista é Erikson que, através da teoria psicossocial, defende que a personalidade é influenciada pela sociedade e desenvolve-se através de uma série de eventos/tendências conflitantes (Papalia *et al.*, 2009).

Sobre o ponto de vista da perspetiva da aprendizagem, o desenvolvimento é contínuo, as mudanças de comportamento resultam da experiência ou da adaptação ao ambiente. O

behaviorismo é uma teoria da aprendizagem defendida pelo fisiologista Pavlov, pelo comportamentalista Watson e pelo psicólogo Skinner, em que as suas teorias podem ser testadas em laboratório. Outra teoria da aprendizagem é a cognitiva social que é defendida pelo psicólogo Bandura, onde considera que as crianças aprendem num contexto social, através da observação e imitação de modelos (Papalia *et al.*, 2009).

Uma terceira perspetiva do desenvolvimento da criança é a cognitiva defendida, pelo teórico suíço Piaget, através da teoria dos estágios cognitivos e pelo psicólogo russo Vygotsky, através da teoria sociocultural. Esta perspetiva focaliza-se nos processos de pensamento e o comportamento que reflete esses processos (Papalia *et al.*, 2009).

No que se refere à perspetiva contextual, considera o indivíduo inseparável do contexto social. Nesta perspetiva pode ser incluída a teoria sociocultural de Vygotsky assim como a teoria bioecológica do psicólogo Bronfenbrenner (Papalia *et al.*, 2009).

A quinta perspetiva teórica do desenvolvimento - evolutiva/sociobiológica, vê o desenvolvimento humano virado para as bases biológicas e evolutivas do comportamento social, proposta pelo cientista Wilson e influenciada pela teoria de Darwin (Papalia *et al.*, 2009).

Com a evolução que conhecemos hoje sobre o estudo da criança, sabemos que todos os domínios do desenvolvimento estão interrelacionados, ou seja, durante toda a vida cada aspeto do crescimento afeta os outros. As diferenças individuais de cada criança dependem quer das diferentes experiências vividas quer mesmo das influências inatas de cada indivíduo. Cada criança influencia o seu desenvolvimento, na medida em que ao interagir com o meio, molda-o de tal forma que as suas respostas são fruto do ambiente que ajudaram a criar, sendo por isso a influência bidirecional. Outras influências muito importantes no desenvolvimento são os contextos históricos e culturais, porque podem ocorrer em ambientes específicos, bem como as experiências precoces, dado que se a criança não for estimulada em determinados períodos críticos do desenvolvimento, as potencialidades podem ficar limitadas (Papalia *et al.*, 2009).

Da gestação ao nascimento, da primeira infância à primeira adolescência, há todo um mundo de fenómenos de crescimento físico e mental, da apreensão de qualidades e capacidades – psíquicas, afetivas, físicas e motoras – que irão moldar o futuro adulto. Neste sentido, iremos fazer uma abordagem de todos esses aspetos nos pontos que se seguem.

O desenvolvimento de uma criança não pode ser dividido numa sucessão de períodos bem definidos, sem relação uns com os outros. Pelo contrário, trata-se de um movimento evolutivo permanente no qual tudo se encadeia e mistura, onde cada etapa determina as seguintes. Apesar disso, iremos articular o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial da criança nos vários períodos da infância: primeira, segunda e terceira infância.

## 1.2 - Desenvolvimento Físico

O crescimento físico é um processo altamente organizado em que, longe de ocorrer ao acaso e em qualquer momento, tudo acontece de acordo com uma certa sequência e um certo calendário maturativo (Coll *et. al.*, 2002).

É na **primeira infância**, que vai do nascimento aos 3 anos, que, a nível físico, as crianças crescem mais rápido, principalmente nos primeiros 12 meses de vida. O crescimento e o desenvolvimento seguem os princípios céfalo-caudal, que consiste numa evolução de cima para baixo, isto é, a cabeça diminui de tamanho enquanto as partes baixas se desenvolvem, e proximodistal, que consiste num progresso motor do centro do corpo até às partes externas (Figura 16).

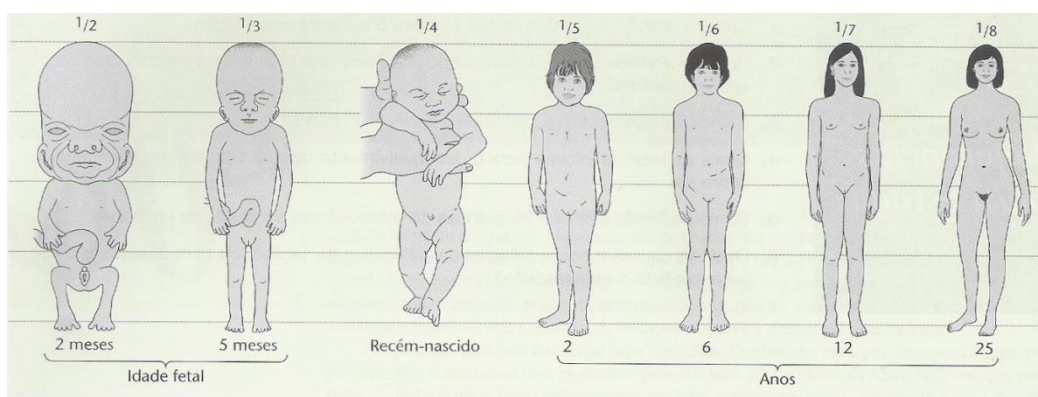


Figura 16 – Proporções do corpo humano durante o crescimento.

Fonte: Papalia, D. E.; Olds, S. e Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. 11ª Edição, McGrawHill. São Paulo.

É na fase dos três ou quatro meses que a dentição começa, podendo só aos cinco ou nove meses aparecer o primeiro dente.

É o importante desenvolvimento cerebral, processo que nos acompanha durante toda a vida, que permite que o ser humano se desenvolva, física, cognitiva e emocionalmente. O sistema nervoso central controla o funcionamento sensório-motor. Cada um dos hemisférios, direito e esquerdo, especializam-se em diferentes funções, daí a importância, neste período da infância e seguintes, que as estimulações e oportunidades de aprendizagem têm para um aumento da sua funcionalidade.

Entre os seis meses até ao ano de vida, os reflexos primários desaparecem, enquanto que o controle cortical se desenvolve.

Nos primeiros meses de vida, desenvolvem-se rapidamente as capacidades sensoriais.

O contexto em que a criança está inserida, bem como as experiências e as motivações são fatores muito importantes para o desenvolvimento das habilidades motoras da criança nesta primeira fase da infância.

É na **segunda infância**, que se compreende entre os três e ao seis anos, que as capacidades motoras e mentais das crianças se tornam mais desenvolvidas, onde as personalidades e as relações sociais são mais complexas e onde, a nível físico, o corpo se nota mais esguio. Neste período, o crescimento físico aumenta. No entanto, é mais lento do que nos primeiros anos de vida. Os rapazes são ligeiramente mais altos, pesados e musculosos do que as raparigas.

Apesar de comerem menos do que anteriormente, necessitam de uma dieta equilibrada porque é frequente haver problemas de obesidade nesta fase. A primeira dentição já está presente, e os padrões do sono sofrem alterações. A nível motor, é evidenciada a lateralidade e a coordenação da motricidade fina é bastante evidente dado ser a fase dos estádios do rabisco, da forma, do desenho e pictórico.

Na segunda infância, é frequente o aparecimento de doenças ligeiras do trato respiratório ajudando a construir a imunidade à doença.

É na **terceira infância**, que vai aproximadamente dos seis aos onze anos, também conhecida por “idade escolar”, que a nível físico adquirem as habilidades motoras necessárias para participarem em jogos mais exigentes fisicamente. Esta atividade/brincadeira informal facilita as vivências sociais.

No que diz respeito à dentição, chegam nesta fase os dentes permanentes.

Quanto ao desenvolvimento cerebral, é de salientar, que apesar de ser menor nesta etapa e na anterior do que na primeira infância, mudanças muito importantes ocorrem. Estas mudanças estão relacionadas com a perda/diminuição de *massa cinzenta* (neurónios contactados – supressão de dentritos não utilizados), compensado por um constante aumento da *massa branca* (axónios ou fibras nervosas) (Papalia *et al.*, 2009).

Igualmente neste período como nos anteriores, o sono e uma boa nutrição são fundamentais para um crescimento saudável.

### 1.3 - Desenvolvimento Cognitivo

Foi em 1930, que primeiramente Jean Piaget mostrou os bebés como ativos exploradores da realidade e como incansáveis construtores da sua própria inteligência. Durante anos, a descrição piagetiana da inteligência sensoriomotora, que se desenvolve desde o

nascimento até aproximadamente aos 24 meses, foi o único inquestionável ponto de referência sobre o desenvolvimento cognitivo dos bebês. Por fim, nas décadas de 80 e 90, um grande avanço surgiu na análise das capacidades cognitivas das crianças, até mesmo muito antes do que Piaget havia imaginado (Papalia *et al.*, 2009).

Alguns cientistas que estudam o desenvolvimento humano, adotaram para os seus estudos uma das abordagens clássicas – behaviorista, psicométrica e piagetiana e outros, abordagens mais recentes – processamento da informação, neurociência cognitiva e sociocontextual.

Neste sentido, caracterizaremos o desenvolvimento cognitivo da criança na **primeira infância** (um mês aos três anos), mediante as abordagens referidas anteriormente.

A abordagem behaviorista estuda a mecânica básica da aprendizagem, na medida em que defendendo que o comportamento muda em resposta à experiência (Papalia *et al.*, 2009).

Uma segunda abordagem clássica – psicométrica, assenta sobre a utilização de testes psicométricos na “medição” da inteligência. Desta forma, tanto fatores socioeconômicos como a prática da criança e o meio em que está inserida podem afetar essa mesma “medição” (Papalia *et al.*, 2009).

Já a abordagem piagetiana, que trata esta fase da infância como o estágio sensório-motor, descreve o desenvolvimento cognitivo qualitativamente, isto é, analisa como a mente estrutura as suas atividades e se adapta ao ambiente. Defende que as crianças, nesta fase, evoluem de reações circulares primárias para secundárias e terciárias e, finalmente, para o desenvolvimento da capacidade de representação, que torna possível a imitação diferida, a simulação e a solução de problemas (Papalia *et al.*, 2009).

Novas abordagens surgiram, no intuito de aumentar o conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo, como a abordagem do processamento de informação baseada na observação e na análise dos processos mentais envolvidos na percepção e na manipulação de informações. Esta abordagem, ao contrário da ideia de Piaget, sugere que a capacidade de representação está presente, na prática, desde o nascimento. Alguns pesquisadores defensores desta abordagem sugerem, que os bebês podem ter mecanismos de aprendizagem inatos para a aquisição de diversos conhecimentos como a capacidade de raciocinar sobre características do mundo físico, a categorização, a causalidade e a permanência do objeto (Papalia *et al.*, 2009).

A abordagem da neurociência cognitiva procura identificar as estruturas cerebrais envolvidas em momentos específicos da cognição nesta fase da infância.

Por último, a abordagem que estuda a influência dos aspetos ambientais no processo de aprendizagem, em que os pais e os indivíduos que lidam diretamente com a criança têm o papel fundamental, é a sociocontextual.

Outro aspeto muito importante do desenvolvimento cognitivo é a aquisição da linguagem. No quadro que se segue (Quadro 2) podemos observar os principais marcos da linguagem durante a primeira infância.

Idade (meses)	Desenvolvimento
Nascimento	Pode perceber a fala, chorar e produzir alguma resposta ao som.
1 ½ a 3	Murmura e ri.
3	Brinca com os sons da fala.
5 a 6	Reconhece padrões de sons ouvidos frequentemente.
6 a 7	Reconhece todos os fonemas do idioma nativo.
6 a 10	Balucia seqüências de sílabas.
9	Usa gestos para se comunicar e participa de jogos gestuais.
9 a 10	Imita sons intencionalmente.
9 a 12	Usa alguns gestos sociais.
10 a 12	Não pode mais discriminar sons que não sejam do idioma nativo.
10 a 14	Diz a primeira palavra (normalmente, o nome de alguma coisa)
10 a 18	Diz palavras isoladas.
12 a 13	Entende a função simbólica da designação de nomes. O vocabulário passivo aumenta.
13	Usa gestos mais elaborados.
14	Usa gestos simbólicos.
16 a 24	Aprende muitas palavras novas, expandindo o vocabulário rapidamente, alterando de cerca de 50 palavras para 400; usa verbos e adjetivos.
18 a 24	Diz a primeira sentença (2 palavras).
20	Usa menos gestos; dá nomes a outras coisas.
20 a 22	Tem surtos de compreensão.
24	Usa muitas frases de duas palavras; não balucia mais, pois já quer falar.
30	Aprende novas palavras quase todos os dias; fala por meio de combinações de três ou mais palavras; entende muito bem, mas comete erros gramaticais.
36	Diz até 1.000 palavras, 80% inteligíveis; comete alguns erros de sintaxe.

Quadro 2 – Marcos da linguagem do nascimento até aos 3 anos

Fonte: Papalia, D. E.; Olds, S. e Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. 11ª Edição, McGrawHill. São Paulo.

Aos seis meses, os bebés aprendem os sons básicos do seu idioma e começam a associar som e significado. Usam os gestos antes de pronunciarem a primeira palavra, surgindo esta por volta dos dez ou catorze meses. Entre os dezoito e os vinte e quatro meses, usam frases curtas. Por volta dos três anos, as habilidades de comunicação e de sintaxe já se encontram bastante desenvolvidas.

Para o desenvolvimento da linguagem, é importante o amadurecimento neural e a interação social. Sobre este assunto sabe-se que ler em voz alta para uma criança desde cedo, constrói o caminho para o letramento<sup>1</sup>.

Na **segunda infância**, considerada a fase da idade pré-escolar, que vai dos três aos seis anos, a criança deixa de ser um bebé.

<sup>1</sup> Capacidade de ler e escrever.

Neste estágio pré-operatório, como Piaget o define, que vai dos dois aos sete anos de idade, a nível cognitivo, a criança torna-se gradualmente mais sofisticada no uso do pensamento simbólico. No entanto, não são ainda capazes de usar a lógica. Através da imitação diferida, que é a repetição de uma ação observada num momento anterior, do jogo simbólico, em que a criança faz com que um objeto seja outra coisa, e da linguagem, a criança evidencia a função simbólica (Papalia, *et al.*, 2009).

Neste período, a criança consegue entender o conceito de identidade, ligar a causa ao efeito, categorizar coisas vivas e inanimadas e entender princípios numéricos.

Apesar de serem egocêntricas nesta fase, como Piaget defendia, as crianças têm capacidade de empatia, o que desafia a teoria Piagetiana.

As crianças, na segunda infância, desenvolvem algumas capacidades para distinguirem acontecimentos imaginários e reais, isto é, conhecem e compreendem processos mentais – teoria da mente.

A criança por natureza é aventureira, sendo capaz de maiores e melhores realizações, sentindo-se, por isso à vontade no mundo para explorar as capacidades crescentes do seu corpo e mente.

O vocabulário da criança aumenta, desenvolvendo, assim, capacidades de se envolver num discurso social. Também é uma fase em que fala para si próprio em voz alta – discurso interno. A gramática e a sintaxe ficam mais sofisticadas neste estágio.

No que se refere à memória da criança, o reconhecimento é melhor do que a evocação, dado que a criança tem mais facilidade em identificar um estímulo com o qual houve um contacto prévio do que reproduzir um conhecimento a partir da memória.

Estão atentas às suas necessidades pessoais adquirindo, assim, um maior sentido de competência e independência.

No que se refere à **terceira infância**, considerada a fase escolar e o estágio das operações concretas de Piaget, a escola toma o papel principal como formadora.

Nesta fase, as crianças são menos egocêntricas e apresentam mais propensão para tarefas que requerem raciocínio lógico, como o pensamento espacial, compreensão da causalidade, categorização, raciocínio indutivo e dedutivo, conservação e trabalho com números. Nesta fase aumenta também a atenção seletiva e a memória de trabalho.

Durante os anos escolares, aumenta a velocidade de processamento, o controle inibitório, a metamemória<sup>2</sup>, a metacognição e o uso de mnemónicas.

A principal área do crescimento linguístico na terceira infância é a pragmática.

---

<sup>2</sup> Compreensão do processo da memória.



#### 1.4 - Desenvolvimento Psicossocial

Entre os grandes recursos que os bebês dispõem para comunicarem, destacam-se os sinais emocionais. Desde os primeiros dias de vida, as crianças choram, riem e mostram expressões faciais de interesse. Outros sinais são a linguagem corporal, a atividade motora e as mudanças fisiológicas.

O desenvolvimento emocional, na primeira infância, é um processo no qual, as emoções mais simples dão origem às mais complexas. Segundo Lewis (1997 *cit in* Papalia *et al.*, 2009), logo após o nascimento, os bebês dão diversos sinais de contentamento, interesse e sofrimento, que por volta dos seis meses seguintes, esses estados emocionais dão origem a verdadeiras emoções: alegria, tristeza, surpresa, repulsa, e mais tarde, a raiva e o medo. As emoções autoconscientes e avaliadoras das crianças, como o constrangimento, empatia e inveja, surgem depois do desenvolvimento da autopercepção: a compreensão cognitiva de que têm uma identidade reconhecível, separada das outras pessoas e coisas. Esta consciência do *eu* surge entre os quinze e vinte e quatro meses.

Apesar de todos os bebês apresentarem padrões de desenvolvimento comuns, demonstram traços de personalidades diferentes, que refletem influências inatas e ambientais. Segundo Erikson, (*cit in* Papalia *et al.*, 2009). as crianças nos primeiros dezoito meses de vida (primeiro estágio do desenvolvimento psicossocial), situam-se na fase do desenvolvimento da personalidade, período durante o qual, desenvolvem a noção de que pessoas e objetos do seu mundo são dignos de confiança.

É por volta do final do primeiro ano que a referência social se observa, isto é, a capacidade que as crianças têm de buscar informações emocionais para guiarem o seu próprio comportamento.

No período entre os dezoito meses e os três anos, o qual Erikson, (*cit in* Papalia *et al.*, 2009), caracterizou como o segundo estágio do desenvolvimento psicossocial, é marcado por uma troca de controlo externo para o autocontrolo – autonomia *versus* vergonha e dúvida. As crianças, neste período, começam a substituir o seu próprio julgamento pelo de quem lida de perto com elas.

Outro aspeto muito importante na primeira infância é a capacidade de socialização que as crianças apresentam ao interiorizarem os padrões socialmente aprovados.

Na **segunda infância**, as crianças incorporam na sua autoestima a crescente compreensão de como os outros a vêem, mudando assim a maneira como elas fazem a sua autodefinição, ou seja, está aqui implícito o desenvolvimento do “eu”. Na segunda infância, a auto estima das crianças é global e não realista. Desenvolvem a consciência de que são

diferentes em termos de género, adotando assim comportamentos/brincadeiras de acordo com o seu sexo. O auge dos estereótipos de género é durante os anos da pré-escola.

A brincadeira tem um papel muito importante no desenvolvimento, cognitivo e social das crianças. Piaget (1998) diz que “...a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa” (Aguilar, 1977:58). Nesta fase a criança progride cognitivamente do jogo funcional para o jogo construtivo e do jogo do faz-de-conta para o jogo com regras formais, observando-se também a prática do jogo sociodramático. Negrine (1994:20), afirma que “quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir das suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica”. Neste sentido, segundo Negrine, é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para formular a sua proposta pedagógica.

Segundo Piaget (cit in Papalia et al., 2009), os professores têm um papel importantíssimo nesta fase, na medida em que devem “apenas” guiar as brincadeiras das crianças, proporcionando-lhes os materiais necessários para que entendam ao construir elas próprias, reinventando. Isto porque, segundo ele, cada vez que ensinamos algo a uma criança, estamos a impedir que ela descubra por si mesma. Por outro lado, o que permitirmos que ela descubra por si mesma permanecerá com ela.

Apesar de neste período as crianças preferirem brincar com as do mesmo sexo, porque brincam de forma mais sociável, atitudes violentas e conflituosas, começam também a surgir com mais frequência. A agressão evidente é mais utilizada pelos rapazes enquanto que a agressão relacional ou social é mais frequentemente utilizada pelas raparigas.

A **terceira infância**, é a fase em que as crianças desenvolvem conceitos mais complexos e mais formulados sobre si mesmas, aumentando também o próprio controlo emocional e a compreensão.

No terceiro estágio neopiagetiano, que as crianças atingem por volta dos 7 ou 8 anos, desenvolvem o autoconceito. A autoestima torna-se mais realista, nesta fase do que na anterior, uma vez que conseguem compara-se com outras crianças para verem se estão à altura dos considerados padrões sociais.

Por outro lado, de acordo com Erikson (cit in Papalia et al., 2009), a autoestima depende da visão que as crianças têm da sua capacidade produtiva. Neste período da infância, segundo este psicanalista, as crianças sentem necessidade de aprender habilidades valorizadas na sociedade em que estão inseridas, como: ler, escrever, calcular, usar computadores, entre outras.

O controlo das emoções negativas aperfeiçoa-se neste período, dado que experimentam e interiorizam sensação de vergonha e orgulho.

O grupo de colegas, neste período da infância, assume um papel importantíssimo, dado que desenvolvem em conjunto habilidades sociais, conferindo assim a ideia de pertencerem a algo, desenvolvendo o autoconceito (Papalia, *et al.*, 2009).

Todos estes aspetos são importantíssimos para o crescimento emocional das crianças.

Tanto nesta fase como nas anteriores e posteriores os aspetos do desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social continuam inteiramente interligados, cada um afeta o outro.

## 2. LEITURA: UMA COMPETÊNCIA FUNDAMENTAL

*«António José Bolívar (...) lia lentamente, juntando sílabas, murmurando-as meia voz como se as saboreasse, e, quando tinha a palavra inteira dominada, repetia-a de uma só vez. Depois fazia o mesmo com a frase completa, e dessa maneira se apropriava dos sentimentos e ideias plasmados nas páginas. «Quando havia uma passagem que lhe agradava especialmente, repetia-a muitas vezes, todas as que achasse necessárias para descobrir como a linguagem humana também podia ser bela»*

Luís Sepúlveda, *O Velho que Lia Romances de Amor*.

O domínio da leitura tornou-se um dos aspetos fundamentais nas sociedades do Século XXI. Qualquer ser humano que pretenda obter sucessos a nível escolar, profissional e social e que se queira tornar num cidadão independente é necessário que domine esta competência. A leitura irá possibilitar-lhe o acesso ao mundo mágico da fantasia e aos conceitos imprescindíveis e profícuos da ciência e da cultura.

Ao longo dos últimos anos, um pouco por todo o Mundo, têm-se encetado esforços para que o código da leitura esteja acessível a todos. Segundo Lopes (2004), Portugal, que à data de 25 de Abril de 1974 possui uma extraordinária taxa de analfabetismo, rondando os 35% aos quais poderíamos acrescentar um número indeterminado de analfabetos funcionais, fez nos últimos 30 anos um imenso esforço político e financeiro para inverter esta situação, cuja consequência mais visível era o atraso do país relativamente ao resto da Europa e que segundo os dados do INE (Instituto Nacional de Estatística), nos últimos censos de 2011, a taxa de analfabetismo se cifrava nos 5, 23%.

Devido às constantes mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, a definição do conceito leitura tem vindo a tornar-se numa definição cada vez mais abrangente. As OCEPS (1997:65), referem uma exploração cada vez mais precoce dos processos de leitura e escrita preconizando que “*não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para a educação pré-escolar, não tenham algumas ideias sobre a escrita*”.

Neste documento que tem servido de base a uma profunda reflexão sobre o papel da educação pré-escolar no sistema de ensino salienta, ainda, que o papel da escrita e da leitura nesta fase são primordiais no desenvolvimento futuro da criança; acrescentando que uma abordagem à escrita se situa numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido da interpretação e tratamento de informação que implica a “...leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (OCEPS:66).

Neste capítulo, iremos incidir e focalizar a nossa análise sobre o papel da leitura e a sua importância enquanto saber de desenvolvimento e de conhecimento, bem como abordar a importância que esta desempenha no pré-escolar, como “motor” de crescimento e aumento do sucesso das crianças na aprendizagem.

## **2.1 - Leitura: Prazer Pessoal e Motivação**

Os prazeres da leitura são inúmeros. “*Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nos comovermos, para nos inquietarmos. Lemos para partilhar, lemos para sonhar e aprender a sonhar*” (Morais,1997:12).

Há quem diga que a melhor maneira de começar a sonhar é através dos livros, uma vez que aprendemos a viver com as personagens de um romance, com a sua história, maneira de ser e pensar. Não lemos todos o mesmo texto da mesma maneira, existindo interpretações e leituras segundo o nosso estado de espírito e entoação que queiramos dar a um texto. Por vezes, a escola negligencia a leitura, na medida em que faz desta um dever social, não procurando a leitura como uma forma de arte, onde o prazer emerge através da partilha e comunhão de sentimentos e ideias.

Segundo Moraes (1997), não deveremos verdadeiramente exigir da criança que ela compreenda o texto que está a ler à nossa maneira, mas sim tirar prazer da sua leitura, porque compreender o texto de forma diferente da nossa, não será porque se engana a decodificar signos gráficos, mas sim porque as palavras lidas ativam num universo mental que não corresponde ao nosso. Acredita-se que a alienação é um dos processos de prazer da leitura, na medida em que ainda que por um curto espaço de tempo, saímos da nossa realidade e vivemos a realidade do outro. Para além do poder conferido a nível social, a leitura, repercute-se, também, a nível pessoal porque contribui para a formação intelectual e estruturação da imaginação ao

mesmo tempo que impulsiona a sensibilidade, a reflexão, criatividade e espírito crítico (Morais, 1997).

Uma vez iniciado o gosto pela leitura, o fator motivacional revela-se extremamente importante para a aprendizagem e desenvolvimento da leitura, alargando o seu universo à influência nos resultados escolares e à manutenção da literacia ao longo da vida. Segundo Bártolo (2004), a motivação para a leitura é influenciada, não só por crenças e valores (internos ao sujeito), como também por fatores ambientais. É neste último ponto que a escola desempenha um fator fundamental, desempenhando o ambiente da sala de aula como promotor e motivador.

A motivação para a leitura deve começar a ser trabalhada ainda antes da aprendizagem formal da leitura, tanto no Jardim de Infância como em casa. Locais estes onde os alunos sejam confrontados com tarefas desafiadoras, onde escolham as suas aprendizagens e onde se estimule a colaboração entre pares, onde exista uma pequena biblioteca, onde as crianças sejam incentivadas a escolher os livros para levarem para casa, onde o educador deva ler histórias e pedir às crianças para fazerem o seu reconto, ligando a leitura a outras formas de expressão: desenho, pintura, dramatização. Neste aspeto *“a motivação para a leitura desempenha um papel de tal maneira importante, que não é mais possível deixar de ter em conta os aspetos motivacionais na aprendizagem da leitura. Uma noção mais compreensiva do processo de aprendizagem da leitura terá por isso que incluir além de aspetos cognitivos, os aspetos motivacionais”* (Bártolo, 2004).

Em suma, ler transmite novos conhecimentos, alegria e distração! Ler desperta-nos para o Mundo, sensibiliza-nos para o que nos rodeia. Ler é fazer parte da história e sonhar com ela, encarnando personagens e envolvendo-nos no seu Mundo mágico e de fantasia. Segundo Pennac (1997), há grandes hipóteses de a criança querer ouvir a mesma história, para se certificar que na véspera não estava a sonhar, e que nos faça as mesmas perguntas, nas mesmas alturas, só pelo prazer de nos ouvir dar as mesmas respostas.

## 2.2 - O que é a leitura?

*“É preciso fazer compreender à criança que a leitura é o mais movimentado, o mais variado, o mais engraçado dos mundos”.*

Alceu Amoroso Lima

A leitura está presente na nossa vida desde que começamos a “compreender” o mundo à nossa volta. Na constante ambição de interpretar e decifrar o sentido das coisas que nos rodeiam, de perceber e conceber o mundo sobre diversas perspectivas, de relacionar a ficção com a realidade, no contato com o livro, em todas estas situações estamos, de certa forma, a ler, embora por vezes não dêmos conta. Vários autores que, de seguida, apresentamos têm vindo a definir o conceito de leitura com base em dois aspetos fundamentais: o seu sentido interpretativo e o prazer da leitura na transmissão da sua beleza e sentido estético.

- Sim-Sim preconiza que *por leitura entende-se o processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A extracção do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita são os objectivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão atingido do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença* (1997:27).
- Já Poslaniec (2006:9) diz que “ *Ler é um acto individual que escapa a qualquer generalização....é uma operação na qual o leitor concreto tem um papel a desempenhar tão importante como o do próprio texto; é um diálogo entre o imaginário..*”
- Martins (1994 cit in Zaggar:17) refere que “*Ler é o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) simultâneas e em interacção.*”
- Para Jolibert (1984:19/20) “*Ler é atribuir directamente sentido ao escrito, ler é questionar o escrito como tal, a partir de uma expectativa real.*”
- Para Milaret (1974:15) “*saber ler equivale em transformar uma mensagem escrita noutra sonora em conformidade com determinadas leis bem definidas, equivale a ser capaz de a conhecer e de apreciar o seu valor estético*”

Segundo Mata (2008), é de largo consenso o facto de se considerar leitura como a compreensão do sentido do texto, a identificação do seu conteúdo e a apropriação da informação nela contida. Tal como a escrita, a leitura não se desenvolve espontaneamente, necessitando de ensino direto e intencional. Segundo a mesma autora, quando dominamos a técnica da leitura, a nossa competência tem tendência a variar segundo a interpretação do que está escrito. O

processo de emergência da leitura é um processo gradual e complexo, envolvendo múltiplas vertentes, e que se desenvolve em paralelo com o da emergência das competências da escrita.

O conhecimento das ideias e concepções precoces que as crianças desenvolvem sobre a leitura, as suas funções, comportamentos e estratégias de leitores, são de extrema importância. Este conhecimento permite tanto a compreensão deste complexo processo como ajuda a proporcionar as melhores condições de apoios essenciais ao seu desenvolvimento (Mata, 2008).

Podemos referir que a atividade da leitura não se resume a uma simples descodificação de símbolos, mas significa, acima de tudo, interpretar e compreender o que se lê. Segundo Kleiman (2000), a leitura deve deixar que o leitor compreenda o sentido do texto e não transformar o ato de ler em mera decifração de signos linguísticos sem a compreensão semântica dos mesmos. Nesta compreensão do texto, torna-se essencial que o leitor possua alguns conhecimentos, que correspondem ao vocabulário e regras da língua e seu uso, os textuais que englobam o conjunto de noções e conceitos sobre o texto e os de mundo que correspondem ao acumular de conhecimentos do leitor.

Conclui-se, então, que só se pode atingir uma leitura satisfatória quando estes conhecimentos estão em interação, transformando a leitura num processo interativo. Ler é, acima de tudo, compreender e torna-se necessário que o leitor esteja comprometido com a sua leitura. O leitor deve-se projetar no texto, ser crítico e interiorizar as emoções, beleza, expectativas e preconceitos. Só assim pode tirar prazer da leitura (Kleiman (2000).

O único limite para a vastidão da leitura é a imaginação, já que cada um lê com os olhos que tem e com visão e interpretação que tem do mundo. O ato de ler revela-se como uma atividade extremamente produtiva e de imenso prazer, já que permite adquirir mais conhecimentos e cultura, fornecendo-nos mais capacidade de diálogo e levando-nos à reflexão. Ao refletir o homem abre portas à percepção, questionando-se e abrindo o seu horizonte de expectativas, tornando-se mais apto a estar no mundo, compreendendo minuciosamente aquilo que ouve e vê, revelando-se a leitura como um instrumento libertador do Homem.

### **2.3 - A leitura no pré-escolar**

*« Eu dormia muitas vezes com o dicionário debaixo do travesseiro. Estava convencida de que as palavras, durante a noite, iriam atravessá-lo e viriam instalar-se em caixinhas prontas para a arrumação. As palavras abandonariam assim as páginas e viriam*



*imprimir-se na minha cabeça. Seria sábia no dia em que, no livro, só houvesse páginas em branco»*

Tahar Ben Jelloun, *Les yeux baissés*

Segundo (Cruz 2007:245), “...podemos dizer de um modo muito simples e direto que o desenvolvimento das habilidades de leitura funcionam como as fundações para todas as aprendizagens escolares, constituindo-se assim, como um elemento essencial para o sucesso ao nível académico, pessoal, profissional e pessoal.”. As investigações que se têm vindo a desenvolver na aprendizagem da leitura revelam que a criança deve ter contato com os livros e o ato de ler logo no pré-escolar, uma vez que a leitura desenvolve intelectual e culturalmente a criança, contribuindo para a sua formação educacional tornando-se essa aprendizagem mais incisiva nos cinco anos de idade, ou seja, o ano antes de entrar para o 1º ciclo. Segundo Cruz (2007), o ensinar e o aprender a ler tornou-se uma preocupação educativa fundamental nas escolas de hoje.

As orientações curriculares para a educação pré-escolar indicam como um dos domínios da área de expressão/comunicação, a linguagem oral e a abordagem à escrita referindo que “A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º ciclo do ensino básico. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar” (OCEPS,1997:65).

Ensinar a ler crianças em idade pré-escolar, é ajudá-las a construir os alicerces e as paredes, ou seja, a prepararem estruturas de aprendizagem. Contudo, torna-se necessário que o ensino pré-escolar deva evitar duas posições erradas:

- Forçar a criança a seguir um programa rígido de aprendizagem da leitura, antecipando a escola primária;
- Excluir a leitura sob o pretexto de falta de maturidade da criança.

Ramiro Marques (1988) defende que para uma aprendizagem da leitura no pré-escolar, deve-se partir das vivências e linguagens da criança, ou seja, partir dos significados para os significantes e não o inverso, como acontece com o método fónico. Obrigar a memorizar crianças de cinco anos a decorar letras de alfabeto é uma afronta. Deve-se, pois, criar situações lúdicas e desenvolver o raciocínio das crianças de modo a estimular o gosto pela leitura, de forma a que ela tente descobrir as suas regras.

A aprendizagem da leitura no pré-escolar, e mais propriamente nos cinco anos de idade é o resultado de milhares de interações com o mundo da escrita, das imagens e dos sons. Ela

acontece e de uma forma mais eficaz quanto maior for o contacto com os livros, as histórias e o material da escrita em geral. Esse contacto é um momento lúdico e educativo que proporcionará à criança que chegue à escola primária com o gosto pelos livros. Não será desapropriado acrescentar, ainda, que a aprendizagem da leitura é, sobretudo uma construção das suas regras, a qual, como qualquer outra construção da criança, implica um conhecimento tipo lógico-matemático, ou seja, não pode ser adquirida apenas a partir das informações prestadas por outros sujeitos, mas sim através da coordenação entre objetos ou factos (...) *para além do conhecimento implícito que a criança, ao chegar à escola, tem da sua língua nativa, é necessário(...) apelar para as suas capacidades metalinguísticas, ou seja a criança deverá ser estimulada a conhecer a pluralidade da sua língua materna* (Sequeira & Sim-Sim, 1989:2). Sendo assim, as estruturas que dão significado à leitura são idênticas às que dão significado à conservação do número, pressupondo a capacidade para seriar e classificar, consoante a sua ordem e atributos. Apesar de ser um processo que requiere alguma maturidade, isso não implica que seja trabalhado logo desde cedo para proporcionar o desenvolvimento cognitivo e meta linguístico nas crianças no pré-escolar, não sendo por acaso que a Lei-Quadro (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro), considera a educação pré-escolar *“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”* em que se torna motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, num todo integrado e dinâmico para todas as crianças. Assim sendo, a figura do educador é de enorme importância para favorecer o diálogo e a comunicação no grupo. Essa intervenção vai *“socializando”* a linguagem no grupo (...) *“criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fale e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças, é uma das condições que compete ao educador, para a aquisição de um maior domínio da linguagem oral”* (OCEPS,1997: 66).

Aos cinco anos, a criança deverá estar implicada em imensas atividades, tendo como objetivo fundamental favorecer a sua competência linguística, tanto a nível compreensivo, como a nível expressivo, competências importantes para encarar a aprendizagem da leitura com possibilidades de êxito. A criança só aprende a ler, a gostar e a compreender se o educador falar e ajustar um vocabulário correto à sua compreensão.

### 3. PROBLEMÁTICA

A problemática deste trabalho está centrada na capacidade de aquisição da criança na construção do saber no mundo da leitura onde se enfatiza a importância deste conhecimento para um desenvolvimento profícuo da criança de cinco anos. Ler interessa a todos os saberes e a dinamização da leitura deve fazer-se de uma forma constante e abrangente a todas as áreas de ensino. Cabe ao Jardim de Infância / Escola um papel importante na sensibilização para a leitura. Contudo, esta não deve ser a única fonte de motivação, sendo indispensável que o Educador, a família e a própria sociedade em geral sensibilizem a criança para o gosto pela leitura, dado que esta é fundamental na vida escolar e social. Segundo Valadares (2007:7), *“a leitura é uma fonte de informação e o aluno que sabe utilizar um livro, retirando dele aquilo que precisa, é um aluno apto ao sucesso”*.

Torna-se, pois, evidente que dada a conjuntura em termos de sociedade atual, onde os níveis de exigência são cada vez maiores, a leitura e o contato com os livros devem ser feitos logo em idade pré-escolar, para que, deste modo, exista um enriquecimento pessoal, social e cultural maior das nossas crianças. O Jardim de Infância deve permitir que as crianças possam entrar calmamente na leitura no 1º ciclo, pois o educador de infância deve incentivar o desenvolvimento de comportamentos leitores. Na educação pré-escolar, não se deve promover um ensino formal da leitura e da escrita, mas é dever do educador, segundo o que está escrito no decreto-lei nº240/2001, de 30 de agosto (artigo 3º. Anexo n.º1), no âmbito da expressão e comunicação, favorecer *«o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos»*. Segundo Valadares (2007), o gosto pela leitura aprende-se e cultiva-se, devendo criar-se situações motivadoras e propiciadoras ao ato de ler. É também este ato de ler que permite que as crianças entrem no mundo da imaginação e da fantasia, abrindo-lhes, deste modo, as portas da criatividade, elemento este importante na execução de outras tarefas.

Assim, considerámos anteriormente oportuno falar da leitura e aprofundar o nosso conhecimento acerca deste tema. Contudo, o nosso interesse para realizarmos este trabalho surge com o intento de investigarmos, refletirmos sobre a sua importância para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, nomeadamente com cinco anos de idade e aprofundarmos o nosso conhecimento acerca desta temática- «Competências básicas para a aprendizagem da leitura nos cinco anos», bem como alcançarmos respostas para as seguintes questões:

1. Será que o contato com os livros é feito de uma forma assídua no pré-escolar?

2. Qual a importância que o meio familiar desempenha no gosto e apreensão da leitura em crianças com cinco anos de idade?
3. Que competências serão necessárias para as crianças de cinco anos adquirirem o gosto pela leitura?
4. É possível com cinco anos de idade as crianças aprenderem a ler?
5. Qual a importância que o ato de ler desempenha no sucesso futuro de novas aprendizagens?

Foi com o objetivo de procurar respostas a estas questões, que organizámos a vertente do inquérito do nosso trabalho. Contudo, não pretendemos que as nossas respostas tenham um carácter decisivo e imperativo no estudo deste tema. Esperamos, sim, que possamos dar mais um contributo no estudo e desenvolvimento desta temática.

### **3.1 – Objeto**

O principal objeto deste trabalho foi refletir de uma forma aprofundada e com sentido crítico acerca da importância da leitura nos cinco anos de idade, principalmente ao nível da sua apreensão e compreensão.

Segundo Gomes (1996), no Jardim de Infância, os educadores devem procurar, atividades em torno do livro para que, desta forma, as crianças adquiram o gosto pela leitura, reconhecendo-se como insubstituível o papel dos educadores no desenvolvimento das competências de leitura e no incentivo ao gosto de ler.

É inegável a importância que a leitura desempenha no desenvolvimento social e psicológico da criança, constituindo a base de todas as aprendizagens escolares, pelo que a sua aprendizagem se torna fundamental e deve ser iniciada logo no pré-escolar. Segundo Cruz (2007), se as crianças não aprenderem a ler, para depois lerem para aprenderem, as suas oportunidades para alcançarem sucesso na sua vida ficam seriamente comprometidas. Dada esta conjectura, torna-se fundamental perceber se as crianças no pré-escolar têm contato com a leitura e compreender como é que o seu ambiente familiar influencia a sua aprendizagem e o seu gosto pela leitura para que, desta forma, seja possível as crianças com cinco anos lerem pequenas palavras.

Dada a íntima relação que existe entre o meio familiar e o ato de ler, considerámos importante questionar os encarregados de educação das crianças através de um questionário acerca dos hábitos de leitura que estes promovem nos seus educandos para, desta forma,

compreendermos, através das fichas de trabalho que fomos dando e posteriormente avaliando, em que medida é que a aprendizagem da leitura se reflete no ambiente familiar e social.

### **3.2 – Metodologia**

Para a execução deste trabalho, o primeiro objetivo foi a escolha do tema a tratar. Procurámos escolher um tema que fosse ao encontro da nossa área, mais concretamente ao processo de ensino aprendizagem, para que, desta forma, pudéssemos alargar e aprofundar aspetos relacionados com a educação e seu desenvolvimento.

Ao longo do trabalho, fomos nos deparando com várias questões, dúvidas e afirmações que fizeram com que tivéssemos que recorrer a uma pesquisa bibliográfica, que, em certos aspetos, de tão vasta se revelou inconclusiva, o que provocou algumas dificuldades e dúvidas em relação a certos conteúdos a abordar. Terminada a pesquisa bibliográfica, selecionámos, criteriosamente, a informação que pretendíamos tratar, tendo como base e objetivo possuímos o maior número de referências bibliográficas, para, assim, desenvolvermos uma opinião abrangente e variada acerca do tema em questão.

Realizámos quatro fichas de avaliação com graus progressivos de dificuldades, partindo do mais fácil até ao mais difícil e em períodos de tempo diferentes (mensalmente), com dezanove crianças de cinco anos de idade, para, desta forma, avaliarmos o seu desenvolvimento em termos de leitura de pequenas palavras. Na primeira ficha (anexo 10), apareciam imagens divididas ao meio, em que cada criança teria que ligar uma parte da imagem à outra parte que lhe correspondia. Na segunda ficha (anexo 11), apareciam as imagens completas com o respetivo nome em cima, dividido dissilabicamente para as crianças ligarem à palavra completa. Na terceira ficha (anexo 12), as crianças não tinham imagens, mas sim as palavras divididas dissilabicamente para as ligarem às palavras completas. Por fim, na quarta ficha (anexo 13), a ligação teria de ser feita apenas entre a imagem e a palavra. Registado o desempenho das crianças, passámos à sua consequente avaliação, que seguidamente apresentamos.

Realizámos ainda um questionário aos encarregados de educação (anexo 14) das 19 crianças, para verificarmos de que modo a leitura é uma atividade realizada com frequência em ambiente familiar e de que maneira os encarregados de educação influenciam as suas crianças para a prática da leitura. Após a recolha dos dados, analisámos as respostas e passámos à realização dos gráficos (auxiliados pelo programa Excel), os quais iremos expor em seguida.

### 3.3 - Análise às fichas de avaliação

A avaliação educacional é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do educador, devendo acompanhar todos os seus passos do processo ensino aprendizagem. É através da avaliação que vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do educador e alunos, conforme os objetivos a atingir a fim de verificar progressos, dificuldades e orientar o trabalho para os parâmetros a atingir.

Segundo Cardinet (1993), a avaliação desempenha três funções fundamentais: regular, orientar e certificar e é através dela que se consegue fazer uma análise dos conteúdos que se pretendem atingir.

Existem vários tipos de instrumentos de avaliação da aprendizagem. Segundo Lemos (1993:26) “os testes são o instrumento mais usado na medição da aprendizagem, consistindo numa lista de questões a que os alunos deverão responder”. Segundo este autor, deve-se evitar que a estrutura do teste, de algum modo, dificulte o trabalho do aluno ou introduza fatores exteriores aos objetivos do ensino.

Na elaboração dos nossos testes, tivemos sempre em conta a faixa etária das crianças bem como a sua capacidade de interpretação e compreensão. Um dos aspetos essenciais na iniciação à leitura, segundo Freitas (2007:7), “*consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia da fala. Para aprender a ler e a escrever em função de um código alfabético, é necessário saber que a língua, no seu modo oral, é formada por unidades linguísticas mínimas, os sons da fala ou os segmentos.*”

Tornou-se, pois, fundamental que os nossos testes fossem ao encontro da idade das crianças em estudo (cinco anos), bem como à sua capacidade de segmentar oralmente de acordo com as partições silábicas. Salientamos que os testes foram lidos em voz alta e devidamente interpretados antes de serem aplicados.

Nesta idade, segundo Freitas (2007), é elevado o grau de complexidade inerente à tarefa de fazer corresponder um som da fala a um grafema quando desempenhada por crianças que não conseguem ainda segmentar o contínuo sonoro destas unidades mínimas. O código alfabético invoca uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada da escola, a saber, a capacidade de identificar e de isolar conscientemente os sons da fala, devendo, desde cedo, os educadores promoverem atividades de desenvolvimento da oralidade.

Com base nesta informação, realizámos quatro testes de avaliação aos nossos alunos, em que do primeiro para o quarto o grau de dificuldade foi aumentando. No primeiro teste (anexo 10), os alunos teriam somente, que identificar a imagem que se encontrava dividida ao meio e ligá-la à outra metade que lhe correspondia. No segundo teste (anexo 11), as crianças

teriam que ligar a imagem e seu respetivo nome que se encontrava dividido dissilabicamente ao nome da imagem completo. No terceiro teste (anexo 12), as crianças ligariam as palavras divididas dissilabicamente à correspondente palavra completa, sem o auxílio de imagens. Por fim, no último teste que se aplicou (anexo 13), as crianças teriam que fazer corresponder a imagem à palavra que lhe pertencia.

Com base nestes testes iremos de seguida passar à respetiva análise através da interpretação dos resultados em gráficos.

### **3.4 - Apresentação e discussão dos resultados**

Referidos e descritos os procedimentos metodológicos desenvolvidos para a obtenção deste estudo, passaremos, no presente ponto, à apresentação e, posteriormente, à análise e discussão dos dados obtidos ao longo do processo de pesquisa, tendo sempre como referência o quadro conceptual que os suporta, as questões de pesquisa que nos orientaram no decorrer da investigação, os dados recolhidos junto do Educador Cooperante e do Orientador, as fichas de avaliação realizadas pelos alunos e os inquéritos realizados aos educandos das crianças com quem trabalhámos no decorrer do estágio.

Neste primeiro ponto iremos abordar os resultados que foram obtidos nas fichas de avaliação realizadas pelos alunos em diferentes datas e com um grau progressivo de dificuldade, no que concerne ao processo de aquisição da leitura em contexto de sala de aula.

Na primeira ficha de avaliação, como podemos observar através do gráfico 5, a totalidade das crianças conseguiu ligar a totalidade das imagens corretamente, demonstrando uma boa correlação entre as imagens e o som, estimulando desta forma a consciência fonológica, ou seja, a capacidade de ouvir de forma atenta é fundamental para o desenvolvimento da produção oral. A noção básica que o contínuo sonoro é organizado em estruturas mais pequenas (frases, palavras, sílabas, fonemas) revela-se fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica.

### *Completar imagens*

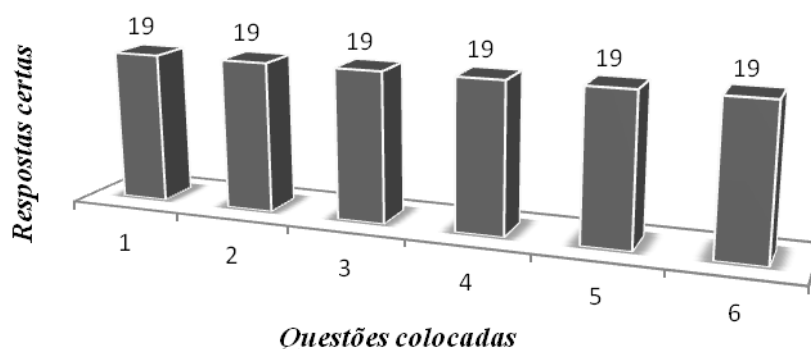


Gráfico 5  
Fonte: Própria

Relativamente à análise da ficha de avaliação número dois, podemos constatar através do gráfico 6, que o índice de aproveitamento em relação às respostas certas foi menor, devido ao facto do seu nível de dificuldade ter aumentado. Contudo, existiu um aproveitamento e um número de respostas certas muito grande, o que demonstra que este grupo de crianças possui um bom nível de consciência fonológica. Estudos nesta área demonstram que, em idade pré-escolar, o domínio deste nível é um facilitador do sucesso posterior na aprendizagem da leitura.

### *Ligação de dissílabos com imagem à palavra*

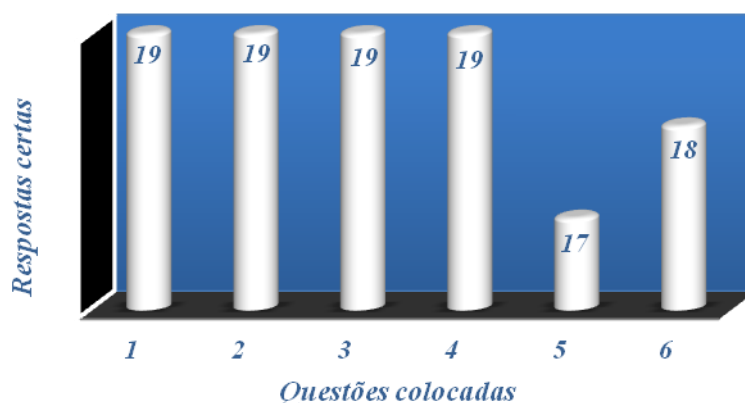


Gráfico 6  
Fonte: Própria

Segundo Alves *et al* (2007), um dos passos cruciais na iniciação à leitura é a promoção da reflexão sobre a oralidade e o treino da capacidade de segmentação da cadeia da fala.



Através desta ficha de avaliação pudemos também constatar que a memorização da imagem global de palavras frequentes permite à criança aceder rapidamente ao significado do que está escrito. De acordo com Sim-Sim (2009), a memorização da sequência das letras na palavra é a chave da identificação da palavra lida. À medida que a aprendizagem da decifração se desenvolve, a criança vai construindo um léxico (visual) ortográfico que lhe permitirá reconhecer automaticamente o significado da palavra.

No que concerne à avaliação da ficha número três (anexo 12), pudemos observar através do sétimo gráfico, que o número de respostas certas atingiu um nível bastante elevado. Contudo, as respostas erradas também são em maior número, especialmente em crianças em que os hábitos de leitura em ambiente familiar não são tão incisivos (resultados comprovados na aplicação do questionário aos encarregados de educação), o que reflete a importância que a família têm no desenvolvimento da leitura.

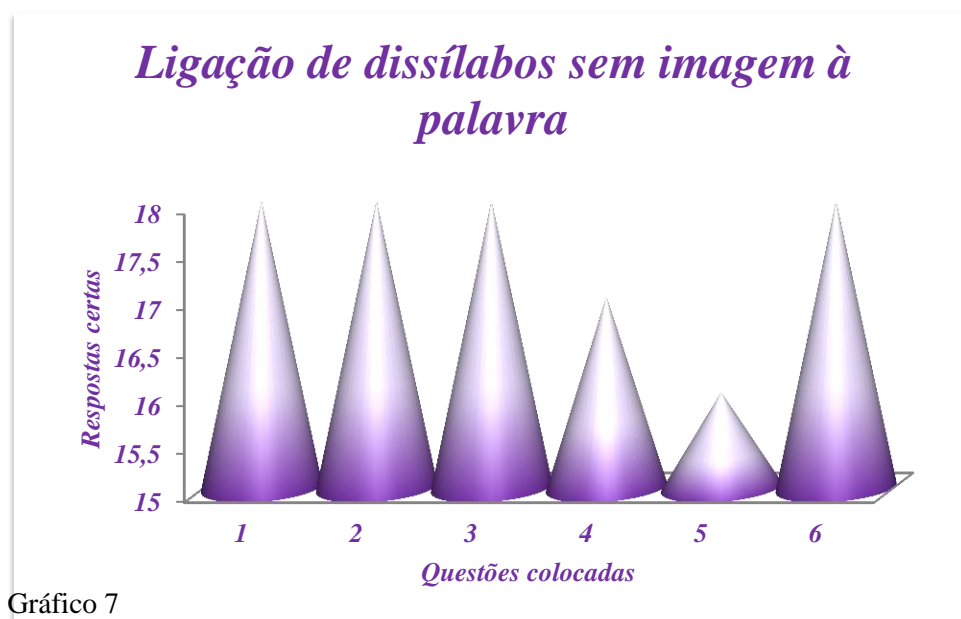


Gráfico 7

Fonte: Própria

Nesta ficha de avaliação, as crianças ligaram as palavras divididas dissilabicamente, iniciando sempre em consoante e seguidas de vogal, às respetivas palavras completas sem o auxílio de imagens. A nossa avaliação nesta ficha incidiu na consciência fonológica, ou seja, na capacidade da criança em identificar e manipular deliberadamente unidades fonológicas, sem ter acesso ao estímulo visual e recorrendo apenas à audição. As crianças conseguiram distinguir os diferentes sons das palavras da ficha de avaliação.

No que concerne à apreciação da quarta ficha de avaliação, pudemos constatar através do oitavo gráfico, que o grau de aproveitamento por parte dos alunos foi bastante positivo,

comprovado com o acerto num elevado número de respostas corretas, confirmando, mais uma vez, que estamos na presença de um grupo homogéneo onde o desenvolvimento da oralidade e da leitura é constante no espaço de sala de aula. Como aponta Mata (2008), os ambientes de aprendizagem que as crianças frequentam devem ser ricos em oportunidades de escrita, promovendo o contacto e exploração.

### *Ligação da imagem à palavra*

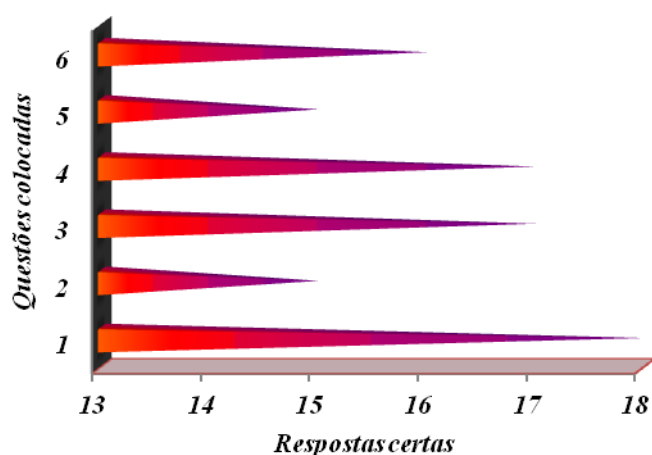


Gráfico 8  
Fonte: Própria

Com a aplicação desta última ficha, pudemos concluir que, mais uma vez, a criança ao memorizar palavras frequentes na sua globalidade faculta a sua memorização e consequente significado do que está escrito. Segundo Sim-Sim (1998), toda a criança que desenvolve a sua competência linguística, refletindo sobre os segmentos mínimos do som, vai favorecer uma melhor aquisição da leitura, uma vez que vai redescobrir os segmentos gráficos a partir dos quais vai trabalhando a nível oral. Foi também possível verificar que em termos de avaliação final a maioria das crianças teve uma evolução muito positiva ao longo das fichas no que diz respeito à interpretação e à tarefa de fazer corresponder um som da fala a um grafema, sendo gradualmente capaz de identificar e isolar os sons da fala que lhe permitiram identificar palavras e ligá-las à sua respetiva imagem identificativa. Preconizando Wadsworth (1984:173), “as palavras formadas pelas crianças refletem a sua própria organização e capacidade linguística, sendo a formação de palavras de acordo com os sons o primeiro passo em direcção à leitura”

Segundo Freitas (2007), a consciência fonológica pode manifestar-se de forma implícita pela capacidade de jogo espontâneo com os sons das palavras e pela análise consciente desses sons e das estruturas que eles integram.

Neste último gráfico (gráfico nove), verificámos que os exercícios propostos sofreram um grau de evolução e dificuldade, o que implicou que as crianças tivessem um decréscimo no seu aproveitamento da primeira para a última ficha de avaliação.

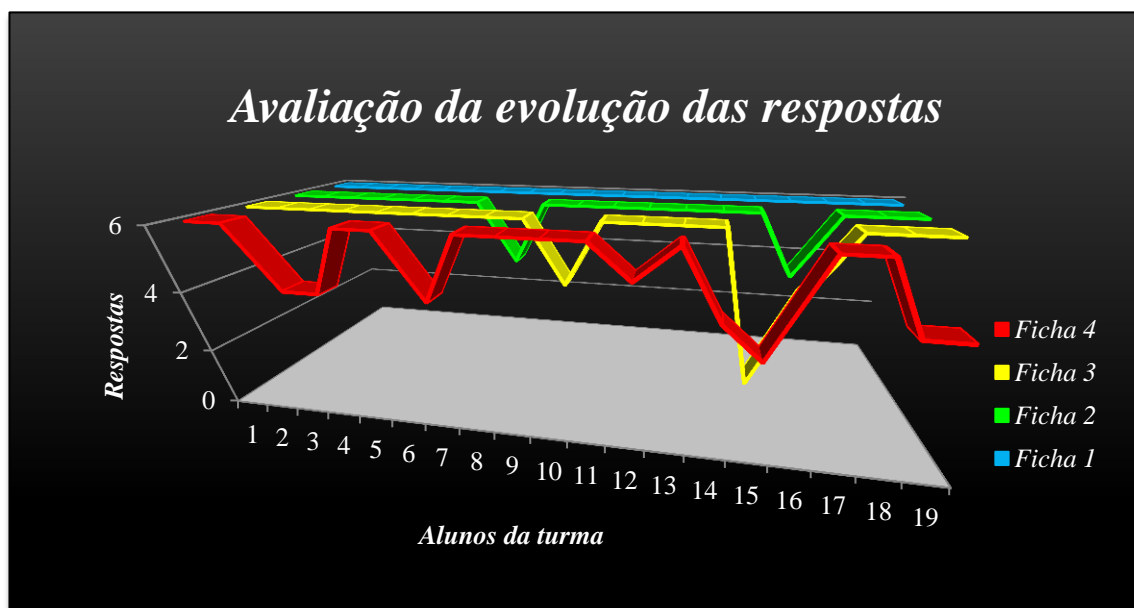


Gráfico 9  
Fonte: Própria

De acordo com Freitas (2007), o código alfabético remete para uma competência cognitiva que a maioria das crianças no pré – escolar não possui, que é a capacidade de identificar e isolar os sons da fala. Com estas fichas de avaliação tentámos promover nas nossas crianças um treino sistemático, para, desta forma, desenvolver uma sensibilidade aos aspetos fónicos da língua de modo a que adquirissem uma consciência fonológica que lhes permita identificar e isolar sons na palavra. Ao longo das fichas notámos que as crianças foram errando mais respostas (ver gráfico nove), devido ao grau de dificuldade ter aumentado. Contudo, também verificámos um grande desenvolvimento ao nível das suas propriedades fónicas e do reconhecimento gráfico das palavras o que permitiu que na última ficha de avaliação (anexo 13), grande parte das crianças ligassem corretamente a palavra escrita à imagem que lhe correspondia. Começando da oralidade como ponto de partida para chegar à escrita como ponto de chegada, julgamos ter transmitido às nossas crianças a importância de aprender a encaixar a diversidade do oral na uniformidade própria da escrita.

### 3.5 - Análise aos questionários

A abordagem do inquérito por questionário implica, por definição, o recurso a “ *um instrumento rigorosamente standardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem*” (Ghiglione&Matalon,1995:21). No questionário, as questões são iguais para todos os indivíduos, não existindo, desta forma, qualquer explicação adicional ou interferência por parte do investigador, sendo as respostas registadas por escrito e a sua análise quantitativa.

O questionário é geralmente utilizado para interrogar um elevado número de pessoas. Como preconiza Sousa (2005:204), “*aplicar um questionário é interrogar um determinado número de sujeitos, tendo em vista uma generalização*”. Contudo, no nosso estudo, estas afirmações não podem ser levadas ao extremo, uma vez que a amostra é diminuta e pouco representativa, não permitindo generalizações.

No nosso questionário (anexo 14), tivemos em conta a ordenação das perguntas, a preparação dos itens e a escolha do modo de responder, bem como a organização interna do questionário de modo a evitar o desinteresse por parte do respondente. Tentámos que o questionário não fosse muito longo, não deixando de conter as perguntas fundamentais à obtenção dos dados necessários a uma boa investigação.

Desta forma, o questionário, na nossa investigação, surge como um instrumento que na nossa opinião, permitirá chegar a opiniões e referências que nos possibilitem tirar conclusões e inferências com algum grau de objetividade, reforçando a validade desta investigação.

Relativamente à configuração do questionário (anexo 14), decidimos incluir, no seu início, um breve texto informativo, que explicava os objetivos do mesmo, pedindo a preciosa colaboração dos encarregados de educação e, acima de tudo, garantir a confidencialidade das respostas.

O inquérito por questionário foi constituído por respostas fechadas, onde pretendemos ostentar uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis, de entre as quais o sujeito indicou as que melhor correspondiam à sua escolha. Relativamente às perguntas, tentámos saber a importância que os educandos conferem à prática da leitura, bem como a forma como esta é introduzida no dia a dia das crianças.

Com a análise às perguntas do questionário que entregámos aos pais dos nossos educandos, pudemos constatar através da observação da tabela três que a maioria dos pais se preocupa com a introdução de hábitos de leitura desde cedo em ambiente familiar.

	Sim	Não	10 min	11 min a 30 min	mais de 30 min	1 a 5	6 a 10	mais de 10	Histórias de Princesas e Príncipes	Fábulas	Aventuras	Outros	Total
Pergunta 1	16	0											16
Pergunta 2			2	11	3								16
Pergunta 3						6	4	6					16
Pergunta 4	15	1											16
Pergunta 5									8	7	8	2	25*
Pergunta 6	16	0											16
Pergunta 7	16	0											16

Tabela 3

Fonte: Própria

Pela análise feita aos questionários recolhidos, de acordo com as opiniões manifestadas pelos inquiridos (ver tabela 3), confirma-se que o sucesso da aprendizagem da leitura nas crianças está intimamente ligado por fatores familiares, pedagógicos e cognitivos. Os alunos que possuem ambientes familiares estimulantes e ricos no ato de ler desenvolveram uma aprendizagem da leitura e uma consciência fonológica que lhes permitiu ter um sucesso maior nas fichas de avaliação. As crianças cujos encarregados de educação se preocupam com a leitura, que possuem em casa livros e que incentivam constantemente os seus educandos para a prática da mesma, obtiveram maior sucesso na resolução das questões propostas. Comprova-se que a família desempenha um papel fundamental neste contexto, devendo estimular, encorajar e apoiar explorações e tentativas de leitura dos seus educandos, estando atentos às necessidades e evolução de cada criança, dando resposta às suas questões para, desta forma, a criança adquirir desde cedo, conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

Com as respostas aos nossos questionários, ficou demonstrado que os encarregados de educação ao serem intervenientes no processo educativo das crianças devem incentivar tarefas de leitura para que, desta forma, o seu educando não desempenhe um papel de mero figurante, mas que participe em situações de interação e seja levado a implicar-se no trabalho com a linguagem, compreendendo a sua funcionalidade. Segundo Jolibert (1991), a criança aprende com a família quando esta lhe proporciona um ambiente estimulante e inovador. No caso específico da leitura, se as crianças estão inseridas num ambiente em que a presença de livros faz parte da vida do quotidiano, elas vão interiorizando o valor daquele material impresso, despertando em simultâneo o interesse em aprender a ler.

---

\* Pergunta com mais que uma resposta.

Torna-se, pois, consensual, e com reforço nestes questionários, que a família desempenha um papel importante no sentido de inculcar hábitos de leitura nas crianças, em que vários estudos demonstram haver uma relação entre pais que leem frequentemente e o interesse dos filhos por aquelas atividades, sendo este dado comprovado por Marques (1995:43) “ *as crianças com melhor desempenho na leitura e escrita são as que tiveram muitas experiências com a escrita durante os primeiros anos de vida. Para essas crianças, ler faz parte das suas vidas muito tempo antes da escola primária*”.

### 3.6 - Considerações Finais

Neste nosso estudo, pretendemos seguir um percurso que esclarecesse sobre o trabalho que deve ser feito em termos da leitura em contexto pré-escolar e sobre a importância do desenvolvimento intencional da consciência linguística em crianças com cinco anos de idade e a sua implicação para o sucesso futuro da aprendizagem da leitura. Partimos do processo de linguagem, da sua correta articulação, percorremos o processo de aprendizagem de ensino da leitura através de exercícios de ligação de palavras.

Questionámos os encarregados de educação, partindo do pressuposto de que educar é caminhar lado a lado, assumimos que a escola e família deverão ser implicadas no desenvolvimento e na promoção pelo gosto da leitura e na consequente vontade de aprender a ler, por parte da criança. Deste modo, este estudo de investigação pretendeu explorar os efeitos de um treino de consciência linguística no desenvolvimento linguístico de crianças de cinco anos, através de atividades realizadas em sala de aula. Mais especificamente, foram criadas e implementadas atividades em que a criança foi sendo gradualmente chamada a tomar consciência de unidades linguísticas relevantes como o fonema e sobretudo, a sílaba.

A sistematicidade e consistência são duas palavras que constituem a metodologia para a estimulação da oralidade e consciência fonológica que as crianças desenvolvem sobre a sua própria língua. Quando falamos em consciência fonológica referimo-nos à capacidade que as crianças possuem sobre identificar e manipular as unidades do oral. Em crianças com cinco anos de idade, a sua capacidade para isolar e identificar unidades fonológicas no seu interior é feita apenas com palavras dissilábicas, onde a sua consciência das fronteiras das palavras é diminuta e resume-se a este tipo de exercícios, tendo que existir um contínuo trabalho de aperfeiçoamento e treino.

As crianças nesta idade revelam pouca sensibilidade às unidades segmentais, mostrando a consciência intrassilábica um conceito de apreensão mais lento, que por vezes dificulta a oralidade e a compreensão da leitura.

Em consonância com o referido, foram analisados os principais intervenientes no desenvolvimento da leitura. Explorou-se, então, a família, através do questionário, nomeadamente, o seu papel e importância no desenvolvimento da leitura, assim como o contributo do Jardim de Infância e do meio em que a criança se encontra inserida. Comprovámos que as relações existentes em que os pais encorajam e estimulam os seus filhos a nível escolar e social, tornam estas crianças em seres emocionalmente mais competentes e estimulados para conseguirem atingir as suas finalidades ao longo da sua vida.

A aprendizagem da leitura de algumas palavras por parte das crianças foi avaliada a partir da análise do comportamento destas durante as experiências de aprendizagens descritas, nomeadamente as quatro fichas de avaliação que foram distribuídas ao longo do estágio, mas também nos diversos diálogos com as crianças, na aquisição de novos vocábulos, na participação e iniciativa individual. Verificámos que as nossas crianças gostam de desafios e que à medida que as fichas de avaliação foram aumentando de dificuldade o seu grau de motivação e vontade de aprender foram sendo maiores e mais decisivos.

Após a realização deste estudo, pensamos que os objetivos traçados se cumpriram na medida em que conseguimos, através das fichas de avaliação apresentadas às crianças, constatar e verificar o desempenho na aquisição da leitura de pequenas palavras. Por outro lado, permitiu também verificar, através do questionário dado aos pais, que a relação existente entre os diversos intervenientes (Meio, Família e Jardim de Infância) são essenciais para o desenvolvimento da leitura e, por último, pensamos que as propostas e estratégias apresentadas, embora redutoras pelo escasso tempo de contacto disponível, irão contribuir para estimular e motivar o aluno no desenvolvimento da leitura.

## CONCLUSÃO

Eis-nos chegado ao final do nosso trabalho, mas não do processo que nos alicerçou. A leitura continuará em discussão no gosto e no hábito. O contexto no qual se insere está em constante mudança e foi possível verificar que a cultura da leitura está nas mãos de duas importantes instituições, a escola e a família.

As vivências deste estágio tiveram uma grande relevância para o futuro como educadores, uma vez que possibilitaram a aquisição de conhecimentos práticos, conciliando com os conhecimentos teóricos ao mesmo tempo que nos levou a consciencializar para a importância da planificação e da reflexão para a eficácia da nossa intervenção enquanto educadores.

Os saberes disciplinares foram transformados em saberes profissionais e a prática reflexiva permitiu consciencializar a ação. Tal só foi possível através do apoio e do incentivo da Supervisora e da Educadora Cooperante, que ajudaram a descobrir estratégias cuja finalidade era melhorar e articular as situações de aprendizagem que iam acontecendo. Tornou-se, pois possível aperfeiçoar técnicas de observação e recolher evidências que possibilitaram reunir as informações necessárias sobre o grupo e cada criança em particular. Desde o início procurámos ter uma postura correta com todos os elementos da comunidade educativa, uma vez que trabalhar em educação é trabalhar em equipa, tornando-se fundamental o apoio da família e a constante troca de experiências, para desta forma nos enriquecermos em termos pessoais.

Um outro aspeto que contribuiu para um maior crescimento profissional foi termos criado, em ambas as PES, uma boa relação pedagógica com as crianças, o que permitiu uma intervenção e transmissão de conhecimentos que se refletiu na sua evolução e aquisição das diferentes temáticas abordadas. Este momento serviu também para nos apercebermos das nossas responsabilidades enquanto formadores, e no desenvolvimento da nossa identidade enquanto educadores.

O estágio foi o momento de transformar os medos e os dilemas enfrentados na sala em desafios para a profissão, podendo constituir espaços de aprendizagem pessoal e profissional. Assistimos a situações complexas e procurámos encontrar soluções e tomar decisões sobre as atividades a propor e qual a melhor estratégia a adotar, de forma a estimularmos o grupo. Procurámos durante o estágio atuar como mediadores de forma interdisciplinar, abordando várias áreas e domínios, auxiliando as crianças na construção dos seus conhecimentos e abrindo espaços para que fossem protagonistas do seu saber, com recurso ao diálogo, participação e exploração.



Assim, o presente trabalho que nos propusemos investigar «Competências básicas para a aprendizagem da leitura nos cinco anos» visa a importância que o contacto e aprendizagem da leitura têm no conhecimento, capacidades e impacto na aprendizagem futura das crianças. A importância de termos trabalhado nesta investigação é por acreditarmos que o hábito de ler exerce uma grande força num contexto social, político, económico e cultural, abrindo uma nova perspectiva de vida e visão do mundo. A leitura amplia os conhecimentos do ser humano. É através dela, ou mesmo pelo hábito de ler, que o indivíduo se habilita a exercer os conhecimentos culturalmente construídos e dessa forma escala com maior facilidade os novos degraus do ensino e, em consequência, atinge a sua realização profissional.

Teremos que ter em conta e não sermos omissos quanto à afirmação de que as diferenças de nível económico traduzem nas diferentes possibilidades educativas, pois o acesso a instrumentos de educação e a atividades de nível cultural não são estimulados ou, por vezes, mesmo ignorados, levando a que as crianças deste nível demonstrem muitas dificuldades e um conhecimento pouco profícuo, que os conduz a um nível de aprendizagem muito baixo e com imensas dificuldades.

Em suma, é fundamental que as crianças, desde cedo, tenham contacto com os livros e a leitura, mas é fundamental que os educadores criem atividades que as ensinem a ler e que os façam sentir que vale a pena ler. Comprovando a leitura como base do desenvolvimento de uma sociedade, devemos “lutar” para, o mais cedo possível, incrementar hábitos de leitura, bem como pela aquisição da competência da leitura.

Esperamos, com esta investigação, ter contribuído para abrir horizontes que conduzam a práticas de qualidade na educação pré-escolar, conscientes que foi dado mais um passo de um longo caminho, que revela um movimento contrário à estagnação. Apesar de algumas dificuldades vividas na realização deste estudo, sentimos uma enorme satisfação, pois consideramos, de um modo geral, ter atingido os nossos objetivos e demonstrar que o ato de ler é função primordial da escola, e é esta que possibilita o educando a ler o mundo, de construir a sua própria história, nunca esquecendo o papel fundamental da família para que este sucesso seja atingido. Apesar de existir um longo caminho a percorrer, a atitude é de futuros educadores, atentos e com postura para abraçar esta profissão durante muitos anos.

## BIBLIOGRAFIA

- ALVES, D., COSTA, F., & FREITAS, M. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- ANGOTTI, M. (1994). *O Trabalho docente na pré-escola - Revisitando teorias, descortinando práticas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- ARRIBAS, T. L. (2004). *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- BARBOSA, M. C. (2000). *Fragmentos sobre a Rotinização da Infância*. In: *Educação & Realidade*, 93-113.
- CAEIRO, A. (1979). *Poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Edições Ática.
- CARDINET, J. (1993). *Avaliar é Medir?*. Coleções Práticas Pedagógicas. Edições ASA.
- COLE, M., COLE, S, R. (2001). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- COLL, C., MARCHESIA, PALÁCIO, J. (2002). *Desenvolvimento Psicológico e Educação- Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- COSTA, A. et al (1988) - *Curso de Promoção de Educadores de Infância- Escola do Magistério Primário*. Faro.
- COUVONEIRO, C. S., REIS, M. A. dos D. (2007). *Avaliar, Reflectir, Melhorar*. Lisboa: Stória Editores, Lda.
- CRUZ, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lidel- Edições Técnicas Lda.
- DAMAS, M. J., KETTELLE, J. M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DERDYK, E. (1989). *Formas de Pensar o desenho*. São Paulo: Scipione.
- FERREIRA, M. (2004). *Do “Averso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(s) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim de Infância*. In: Sarmiento, M. J. e Cerisara, A. B., *Crianças e Miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 55 – 104.
- FREITAS, M. J., ALVES, D., COSTA, T. (2007). *Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1995). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GOMES, J. A. (1996). *Da nascente à voz. Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- HARMS, T., CHIFFORD, R., M. CRYER, D. (2008). *Escala de Avaliação em Educação de Infância*. Nova Iorque: Edição Revista.
- HERDEIRO, M. B. (1980). *Dimensão pedagógica da leitura*. Lisboa.
- HILL, M. M. & HILL, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HOHMANN, M., BANET, B., WEIKART, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOLT, J. (2001). *Como Aprendem as Crianças*. Lisboa: Editorial Presença.
- JOLIBERT, J. (1984). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Edições ASA.
- JOLIBERT, J. (1991). *Formar crianças leitoras*. 2ªed. Porto: Edições ASA.
- KLEIMAN, A. (2000). *Oficina da Leitura: teoria e prática*. Campinas: Unicamp/Pontes.
- LEMOES, V.V. (1993). *O Critério do Sucesso. Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa. Texto Editora.
- LOPES, J. , VELASQUEZ, M. , BÁRTOLO, V. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto
- MARQUES, R. (1985). *Modelos de Ensino para a Escola Básica*. Lisboa. Livros Horizonte.
- MARQUES, R. (1994). *A escola e os alunos*. Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, R. (1998). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler: Um Guia para Pais e Educadores*. 2ª ed. Lisboa. Texto Editora.
- MARTINS, M. A. (1994). *Pré- História da Aprendizagem da Leitura*. Coimbra: ISPA.
- MARQUES, R. (1995). *Ensinar a ler, aprender a ler – um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editores.
- MATA, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MILARET, A. (1974). *A aprendizagem da leitura*. São Paulo: Editora Estampa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica e Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Legislação para a Educação Pré-Escolar*. Departamento de Educação Básica e Núcleo de Educação Pré-Escolar.

- MORAIS, J. (1997). *A arte de Ler*. Lisboa: Edições Cosmos.
- MONTESORI, M. (1994). *A criança*. Lisboa: Portugalia.
- NEGRINE, A. (1994). *Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil*. Porto: Alegre: Prodil, Vol. I
- NOIZET, G, CAVERNI, J. P. (1985). *Psicologia de avaliação escolar*. Coimbra: Editora Limitada.
- PAPALIA, D. E., OLDS, S. SALLY. W. E FELDMAN, RUTH.D. (2009). *O Mundo da Criança*. Lisboa: MCGRAW
- PENNAC, D. (1997). *Como um Romance*. Porto: Edições Asa.
- PIAGET, J. (1998). *O nascimento da inteligência na criança*. 4ªed. Rio de Janeiro: LTC.
- POSLANIEC, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler - Actividades de Leitura para Jovens*. Porto: Edições ASA.
- RIBEIRO, A. C., RIBEIRO, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do Ensino Aprendizagem*. Universidade Aberta: Editora Litografia Amorim.
- RODRIGUES, A. V. (2000). *Guarda: Monografia, Pré-História, História, Arte*.
- ROTA, M. (1991). *Comunicar com a Criança, da concepção à adolescência*. Terramar Editores.
- SEPÚLVEDA, L. (1989). *O velho que lia romances de amor*. Vila Nova de Gaia. Edições ASA.
- SEQUEIRA, F., SIM-SIM, J. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho. Instituto da Educação.
- SILVA, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SIM-SIM, I. DUARTE. I., FERRAZ. M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SOUSA, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TOMÁS, C. (2006). *Há muitos mundos no mundo...Direitos das crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

TEODORO, V., D. FREITAS, J. C. (1992). *Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento*. Lisboa.

VALADARES, L. (2007). *Práticas Sedutoras*. Vila Nova de Gaia. Edições Gailivro.

WADSWORTH, B. J. (1984). *Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau*. S. Paulo: Bibl. Pioneira de Ciências Sociais.

## WEBGRAFIA

[www.ensiguarda.pt](http://www.ensiguarda.pt)

[www.fagil.org](http://www.fagil.org)

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Guarda>

[www.mun-guarda.pt](http://www.mun-guarda.pt).

<http://quintadeperomartins.blogspot.pt>

<http://viajar.clix.pt/mapas>.

<http://correiodaguarda.blogs.sapo.pt>

<http://www.skyscrapercity.com>

<http://www.mun-guarda.pt>

[http://twintwo.ipg.pt/webapps/portal/frameset.jsp?tab\\_group\\_id= 15\\_1](http://twintwo.ipg.pt/webapps/portal/frameset.jsp?tab_group_id=15_1)

## LEGISLAÇÃO

Decreto de Lei nº 240/2001, de 30 de agosto

Lei Quadro nº 5/97, de 10 de fevereiro



## ANEXO I

<b>PLANO DE AULA</b> <b>IPP/PES</b> <b>Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda</b>				
<b>Prof. Orientador:</b> Filomena Velho		<b>Prof./Educador Cooperante:</b> Teresa Mendo		
<b>Aluno:</b> Hélder Saraiva		<b>Local de Estágio:</b> Fundação Augusto Gil		
<b>Nível de Ensino:</b> Pré-escolar		<b>Data:</b> 2/1/2013		
<b>Turma/Grupo:</b> 5 anos		<b>Tempo:</b> 1 dia		
Área/Tema	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Avaliação
Natal – Os Reis Magos	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Valorizar o dia de Reis;</li> <li>. Compreender o significado do Dia de reis;</li> <li>. Desenvolver o vocabulário associado à temática do Dia dos Reis;</li> <li>. Promover o conhecimento dos três Reis Magos;</li> <li>. Desenvolver a capacidade de atenção/concentração e raciocínio;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área do conhecimento do Mundo;</li> <li>-Área de formação pessoal e social;</li> <li>-Área da expressão e comunicação;</li> <li>-Domínio da linguagem oral;</li> <li>-Domínio da Expressão Plástica;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★<b>Recursos Físicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala de aula.</li> </ul> </li> <li>★<b>Recursos Humanos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Educadora;</li> <li>-Estagiário;</li> <li>-Alunos.</li> </ul> </li> <li>★<b>Recursos Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador;</li> <li>- Vídeo projetor;</li> <li>- História dos Reis Magos;</li> <li>- Ficha para desenhar os principais momentos da</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta através da postura e do comportamento dos alunos, durante o conto e projeção da história dos Reis Magos;</li> <li>- Observação indireta (através das fichas de trabalho).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a Expressão Plástica;</li> <li>- Coordenar movimentos finos.</li> </ul>		<p>história dos Reis Magos;</p> <p>- Ficha para colorir os principais momentos da história dos Reis Magos.</p>	
--	--	--	--	--

#### Processos de Operacionalização:

Diálogo em grande grupo com as crianças sobre o Dia de Reis. Projeção de uma história em *Power Point* sobre a temática e os símbolos do Dia de Reis. Através de uma ficha de trabalho as crianças desenharam os principais momentos da história. Para finalizar as crianças pintaram os principais momentos da história dos Reis Magos.

#### Sumário:



## ANEXO II



A [história](#) desta data comemorativa tem mais de 2500 anos. Surgiu entre o povo celta, que acreditavam que no último dia do verão (31 de outubro), que os fantasmas se juntavam para assustar as pessoas. Para assustar estes fantasmas, os [celtas](#) colocavam, nas casas, objetos assustadores como, por exemplo: caveiras, ossos decorados, abóboras enfeitadas entre outros.



O Halloween é uma festa comemorativa celebrada todo ano no dia 31 de outubro, véspera do dia de Todos os Santos. Ela é realizada em grande parte dos países, porém é mais representativa e festejada nos [Estados Unidos](#). Neste país, levada pelos imigrantes irlandeses, ela chegou em meados do século XIX.

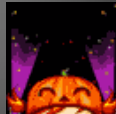
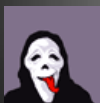


Atualmente as celebrações incluem **jantares em família e festas**, uma tradição comum consiste nas crianças pedirem doces na casa dos seus vizinhos. Se não receberem este presente, amaldiçoam as pessoas ou atiram ovos às portas das casas.



### Símbolos e Tradições

Esta festa, resgata elementos e figuras assustadoras. São símbolos comuns desta festa: fantasmas, bruxas, zumbis, caveiras, monstros, gatos negros e até personagens como Drácula e Frankenstein. As crianças também participam nesta festa. Com a ajuda dos pais, usam fantasias assustadoras e partem de porta em porta na vizinhança, onde soltam a frase "doçura ou travessura". Felizes, terminam a noite do 31 de outubro, com sacos cheios de guloseimas, chocolates e doces.



**Abóbora:** Na verdade, este é o símbolo do Halloween. As suas origens encontram-se na história de Jack O'Lantern, um homem bêbado e maroto que após um acordo, foi condenado a andar para sempre na escuridão. Para iluminar o caminho, usava um nabo oco, com um pedaço de carvão aceso no seu interior. Uma ideia que foi recuperada para o Halloween. Aparentemente, quando esta tradição foi levada para a América, começaram a usar abóboras, muito maiores e mais fáceis de esvaziar do que os nabos.



**Bruxa:** Um dos principais símbolos. Eram as bruxas que participavam e organizavam as festas.

**Gato Preto:** É um símbolo ligado às bruxas e representam uma fonte de azar

**Vassouras:** É um símbolo das bruxas, servem-se delas para andar de um local para o outro.

**Morcego:** Representam a visão noturna, conseguem ver na noite e no escuro.

**Maça Vermelha:** Representam o símbolo da vida.

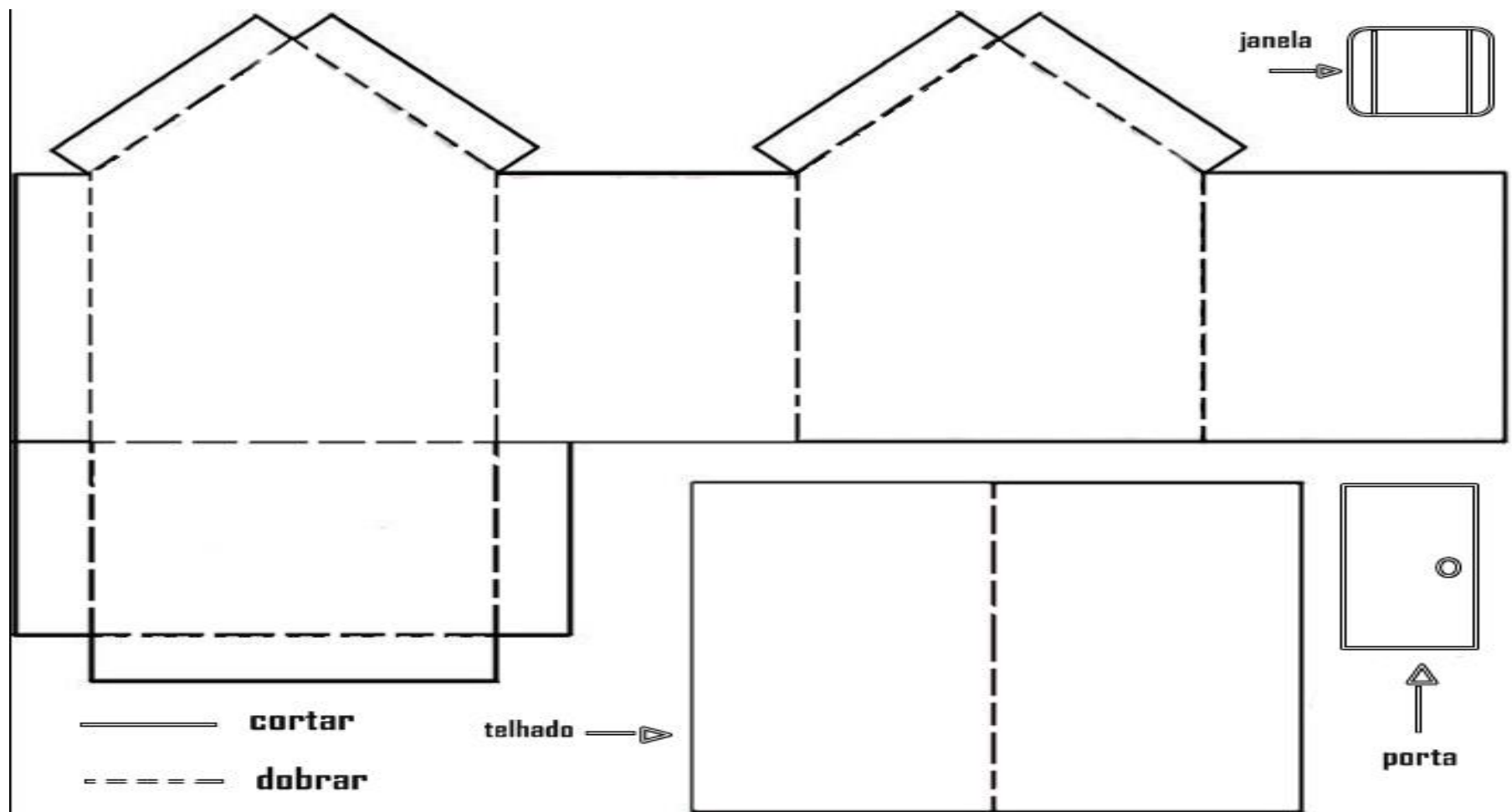


## ANEXO III

*Fundação Augusto Gil – Sala dos 5 anos*

Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. *Pinta, recorta e cola a casa corretamente.*



## ANEXO IV

*Fundação Augusto Gil – Sala dos 5anos*

### A História da Maria Castanha



O céu estava cinzento e quase nunca aparecia o sol, mas enquanto não chovia os meninos iam brincar para o jardim.

Um jardim muito grande e bonito, com uma grade pintada de verde toda em volta, de modo que não havia perigo de os automóveis entrarem e atropelarmos meninos que corriam e brincavam à vontade, de muitas maneiras: uns andavam nos baloiços e nos escorregas, outros deitavam pão aos patos do lago, outros metiam os pés por entre as folhas secas e faziam-nas estalar - crac,crac - debaixo das botas, outros corriam de braços abertos atrás dos pombos, que se levantavam e fugiam, também de asas abertas.

Era bom ir ao jardim. E mesmo sem haver sol, os meninos sentiam os pés quentinhos e ficavam com as bochechas encarnadas de tanto correr e saltar.

Uma vez apareceu no jardim uma menina diferente: não tinha bochechas encarnadas, mas uma carinha redonda, castanha, com dois grandes olhos escuros e brilhantes.

- Como te chamas? - perguntaram-lhe.
- Maria. Às vezes chamam-me Maria Castanha .
- Que engraçado, Maria Castanha! Queres brincar?
- Quero.

Foram brincar ao jogo do apanhar.

A Maria Castanha corria mais do que todos.

- Quem me apanha? Ninguém me apanha!

- Ninguém apanha a Maria Castanha!

Ela corria tanto. Corria tanto que nem viu o carrinho do vendedor de castanhas que estava à porta do jardim, e foi de encontro a ele.

Pimba!

O saco das castanhas caiu e espalhou-as todas à reboleta pelo chão.

A Maria Castanha caiu também e ficou sentada no meio das castanhas.

- Ah. Minha atrevida! - gritou o vendedor de castanhas todo zangado.

- Foi sem querer - explicaram os outros meninos.

- Eu ajudo a apanhar tudo - disse Maria Castanha, de joelhos a apanhar as castanhas caídas.

E os outros ajudaram também.

Pronto. Ficaram as castanhas apanhadas num instante.

- Onde estão os teus pais? - perguntou o vendedor de castanhas à Maria Castanha.

- Foram à procura de emprego.

- E tu?

- Vinha à procura de amigos.

- Já encontraste: nós somos teus amigos - disseram os meninos.

- Eu também sou - disse o vendedor de castanhas.

E pôs as mãos nos cabelos da Maria Castanha, que eram frisados e fofinhos como a lã dos carneirinhos novos.

Depois, disse:

- Quando os amigos se encontram é costume fazer uma festa. Vamos fazer uma festa de castanhas. Gostam de castanhas?

- Gostamos! Gostamos! - gritaram os meninos.

- Não sei. Nunca comi castanhas, na minha terra não há - disse Maria Castanha.

- Pois vais saber como é bom.

E o vendedor deitou castanhas e sal dentro do assador e pô-lo em cima do lume.

Dali a pouco as castanhas estalavam... Tau! Tau!

- Ai, são tiros? - assustou-se a Maria Castanha, porque vinha de uma terra onde havia guerra.

- Não tenhas medo. São castanhas a estalar com o calor.

Do assador subiu um fumozinho azul-claro a cheirar bem.

E azuis eram agora as castanhas assadas e muito quentes que o vendedor deu à Maria Castanha e aos seus amigos.

- É bom é - ria-se Maria Castanha a trincar as castanhas assadas.

- Se me queres ajudar podes comer castanhas todos os dias. Sabes fazer cartuchos de papel?

A Maria Castanha não sabia mas aprendeu.

É ela quem enrola o papel de jornal para fazer os cartuchinhos onde o vendedor mete as castanhas que vende aos fregueses à porta do jardim.

**Autor: António Torrado**

## ANEXO V



## ANEXO VI

### “A Chuva”

A chuva é um ping-ping  
Constante e brincalhão.  
Ping-ping, ping-ping  
Vai pingando e cai no chão.

Molha tudo, tudo molha  
Molha tudo no jardim.  
E a gente quando se molha (Bis)  
Faz atchim, atchim, atchim. (Bis)

## ANEXO VII

### Ficha de Trabalho - Sala dos 5anos



Nome \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Ajuda o Pedro a chegar ao dentista, contornando os grafismos corretamente.



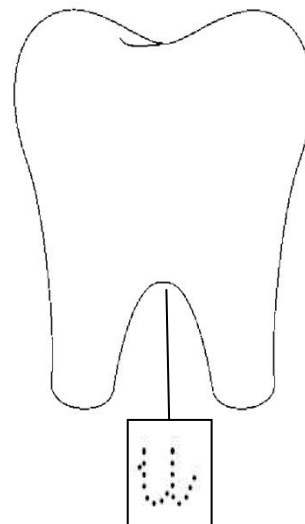
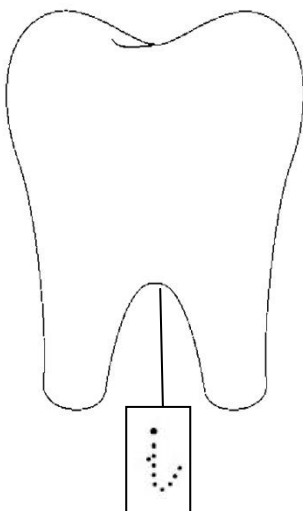
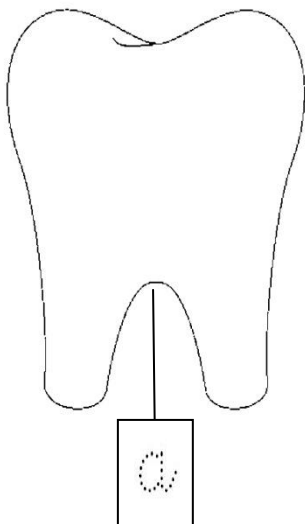
---

---

---



2. Desenha em cada dente uma imagem com o som da vogal pedida.



3. Ajuda a Rita a fugir das cáries contornando o caminho seguinte.



---

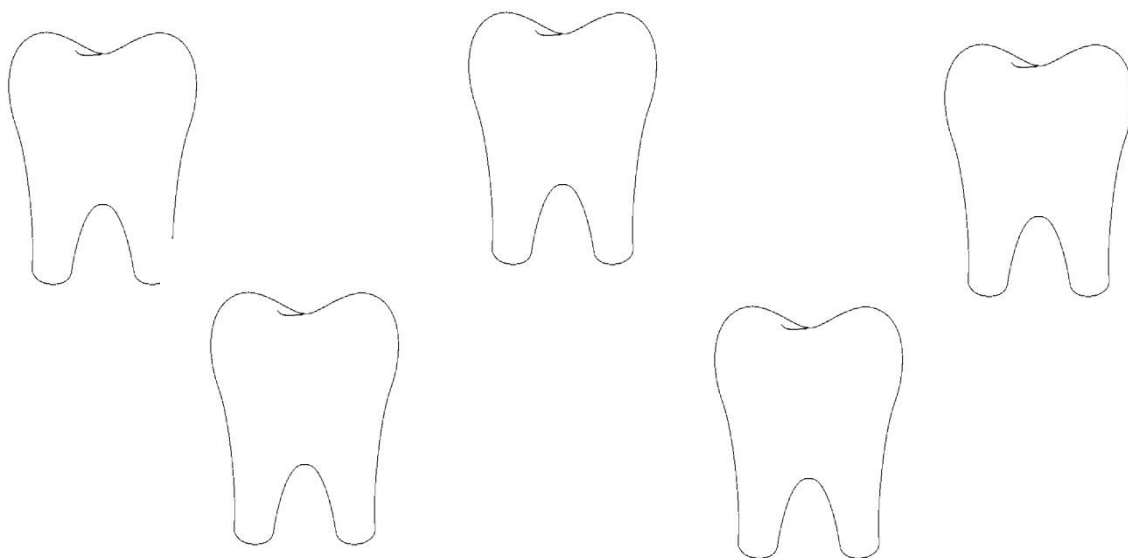
---

---

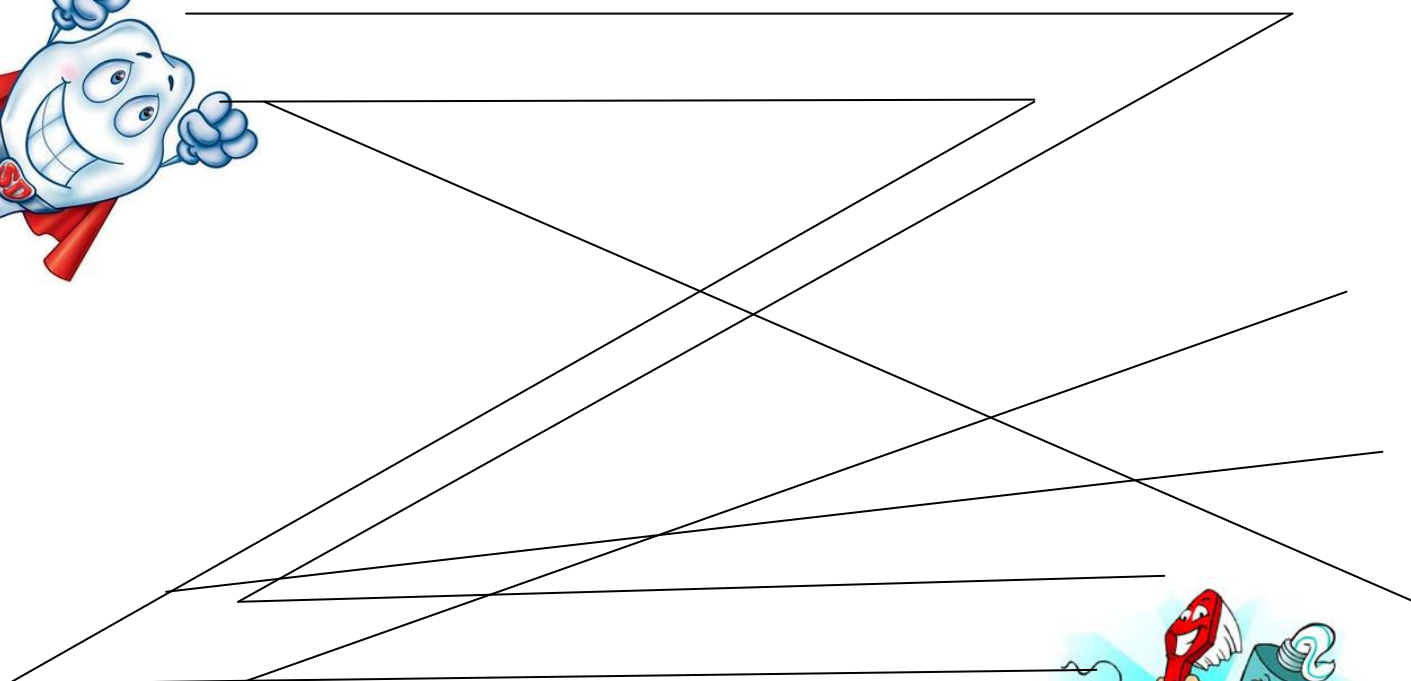
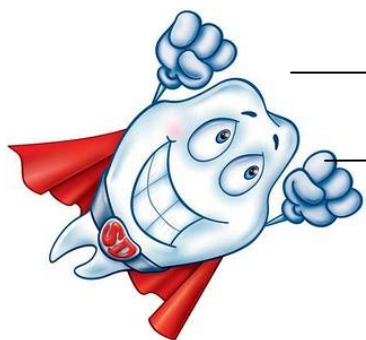




4. Pinta todas as vogais "i" que se encontram nos dentes.



5. Descobre o caminho correto dos dentes até à pasta de dentes.



## ANEXO VIII



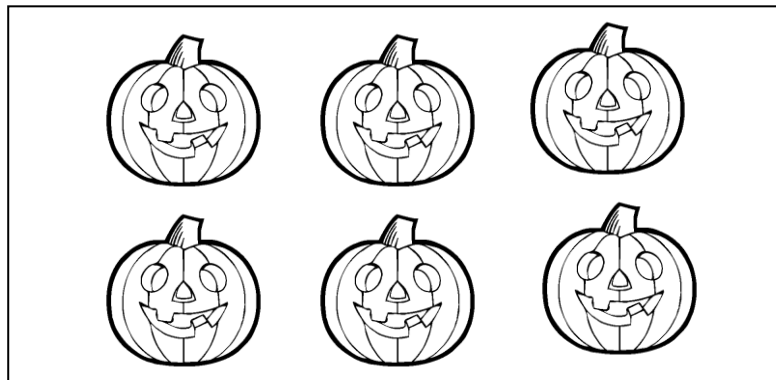
*Fundação Augusto Gil*  
*Ficha de Trabalho – Sala dos 5 anos*



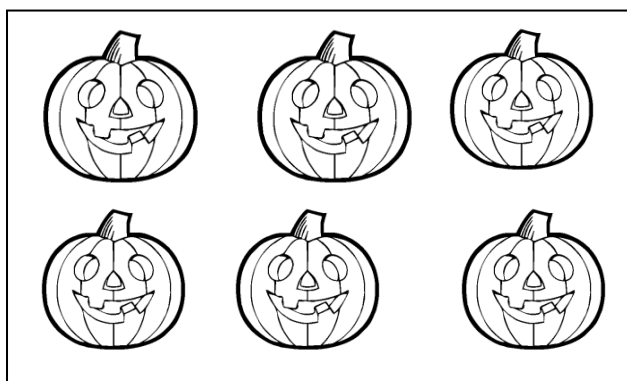
1. *Pinta as abóboras de acordo com o número pedido.*



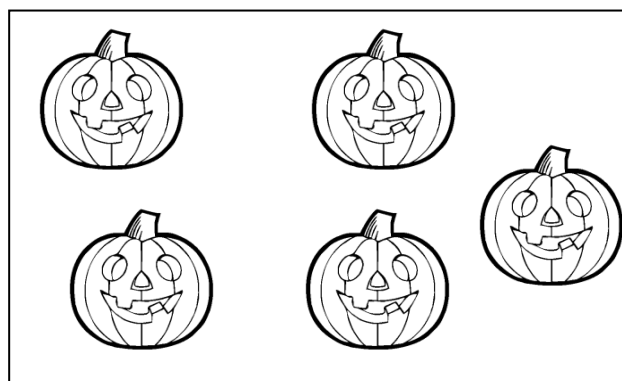
2



4

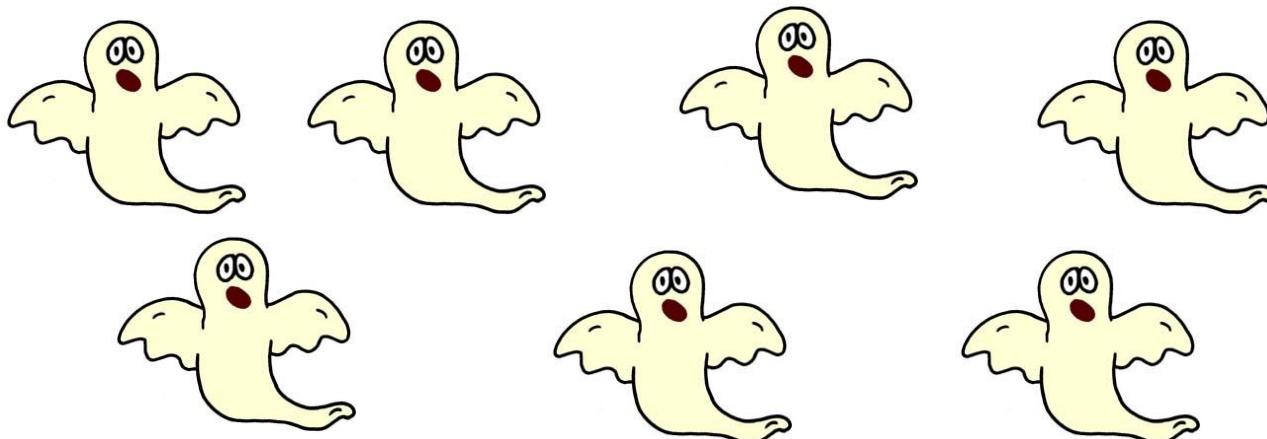


5

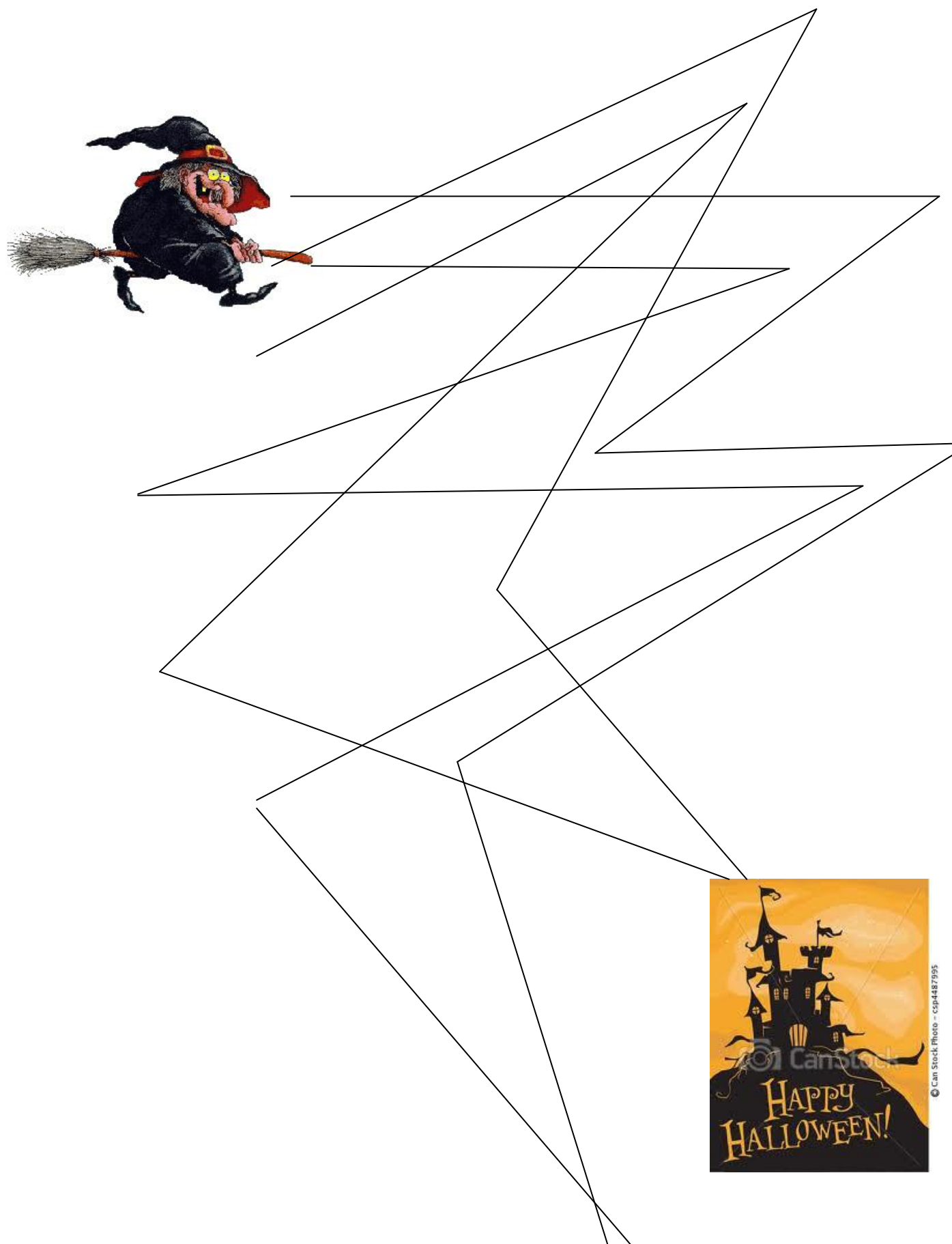


3

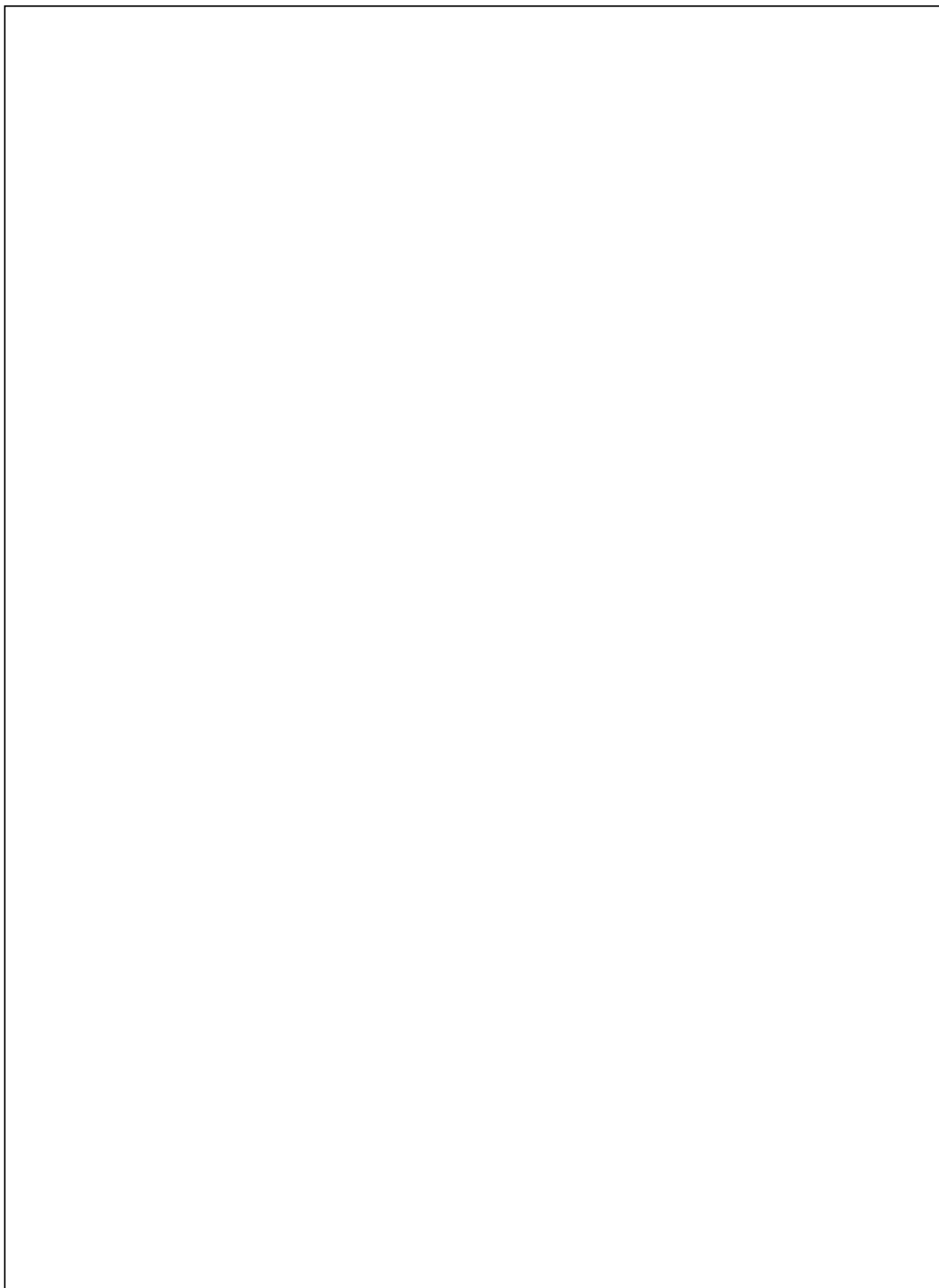
2. *Circunda os fantasmas de modo a obteres grupos de “3”.*



3. *Ajuda a bruxa a encontrar o caminho certo para o seu castelo.*



4. *Faz um desenho a teu gosto, sobre o dia das bruxas.*



## ANEXO IX



## ANEXO X

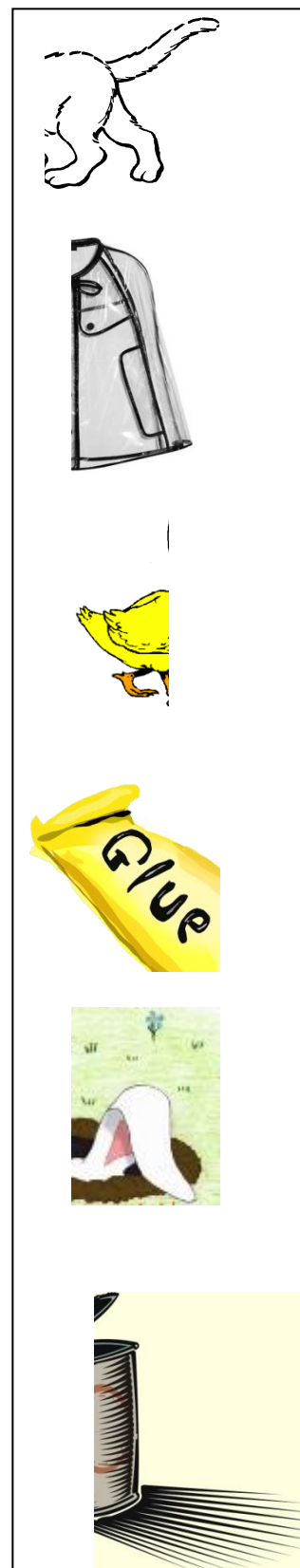
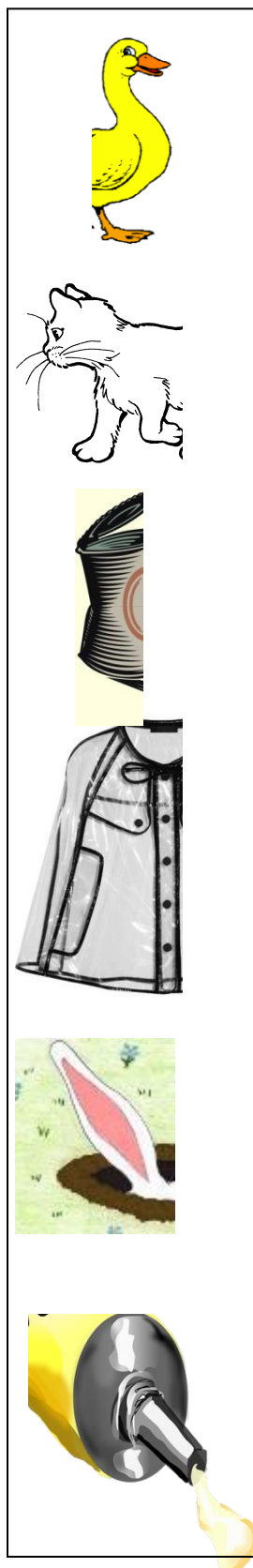
Fundação Augusto Gil – Sala dos 5 anos



Nome \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. *Liga corretamente as partes constituintes de cada imagem, de modo a obteres imagens corretas.*



## ANEXO XI



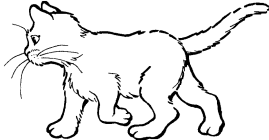



Fundação Augusto Gil – Sala dos 5 anos

Nome \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



1. Liga corretamente as imagens à sua respetiva palavra, de modo a obteres respostas corretas.

pa - to	la - ta	ga-to	to - ca	co - la	ca - pa
					

cola

gato

pato

toca

capa

lata

## ANEXO XII

*Fundação Augusto Gil – Sala dos 5 anos*



Nome \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. *Liga corretamente as palavras divididas à sua respetiva palavra inteira, de modo a obteres respostas corretas.*

pa - to	la - ta	ga-to	to - ca	co - la	ca - pa
---------	---------	-------	---------	---------	---------

cola

gato

pato

toca

capa

lata



## ANEXO XIII

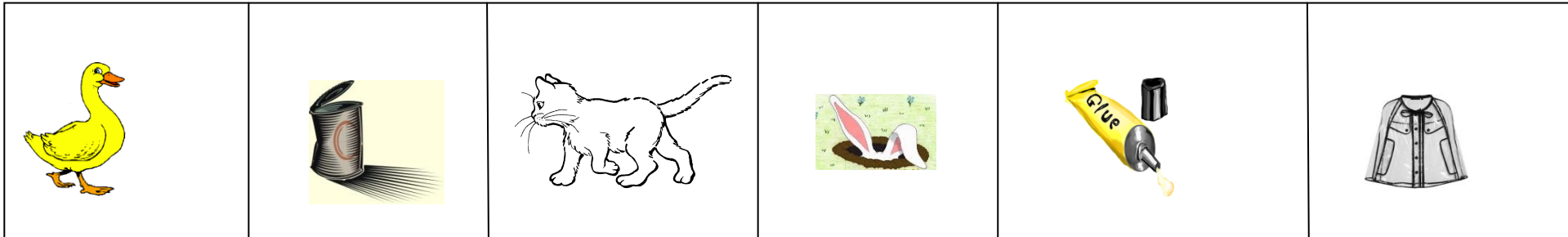
Fundação Augusto Gil – Sala dos 5 anos



Nome \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Liga corretamente as imagens à sua respetiva palavra, de modo a obteres respostas corretas.



cola

gato

pato

toca

capa

lata



**Instituto Politécnico da Guarda**  
**Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto**

O presente inquérito por questionário insere-se numa investigação sobre hábitos de leitura em crianças de 5 anos de idade, no âmbito de um trabalho na área curricular de Investigação, da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda.

As respostas são confidenciais e os dados destinam-se a tratamento estatísticos, garantindo a confidencialidade das respostas individuais.

Caso aceite participar deste estudo:

Nenhuma resposta é obrigatória e pode recusar-se a responder às perguntas que, por qualquer razão, lhe ocasionem algum tipo de constrangimentos;

Caso deseje, poderá ser informado(a) de todos os resultados desta pesquisa.

Muito obrigado pela participação.

**Nome do Educando:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐ **Data de Nascimento**

**Grau de Parentesco em relação ao educando** \_\_\_\_\_

**Habilitações Literárias dos Pais**

**Pai:** \_\_\_\_\_

**Mãe:** \_\_\_\_\_

**Costuma ler frequentemente histórias ao seu educando?**

Sim ☐ Não ☐

**Quanto tempo dedica por semana à leitura com o seu educando?**

10ms ☐ entre 11ms a 30ms ☐ mais de 30ms ☐

**Quantos livros costuma comprar por ano ao seu educando?**

Entre 1 a 5 ☐      entre 6 a 10 ☐      mais de 10 ☐

**O seu educando costuma pedir-lhe para lhe ler uma história?**

Sim ☐      Não ☐

**Que tipo de livros o seu educando lhe pede mais para ler?**

Histórias de Princesas/Príncipes ☐      Fábulas ☐      Aventuras ☐  
Outros ☐

**A sua casa tem uma estante com livros?**

Sim ☐      Não ☐

**No quarto do seu educando existem livros?**

Sim ☐      Não ☐